AL.2.2008-115
c.2

L'inclusion en immersion

Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage

Alberta
Education

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
L'inclusion en immersion : guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage

ISBN 978-0-7785-6391-4

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Enfants handicapés – Éducation Alberta. 3. Intégration scolaire – Alberta.
4. Français – étude et enseignement – Immersion. 5. Français – Guides, manuels, etc. — Alberta.
I. Titre.

LC 4704.73.A3 A333 2007 371.904 72

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : 780-427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Téléc. : 780-422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : <www.education.gov.ab.ca/french>

Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone au 780-427-5775.

Copyright © 2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044 – 108e Rue, Edmonton (Alberta) T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif, à l'exception des documents cités pour lesquels Alberta Education ne détient pas de droit d'auteur. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

Table des matières

Page

Introduction v

Chapitre 1
- Le contexte immersif 1
  - Les élèves en difficulté dans les classes d'immersion française 1
  - Quelques conditions favorisant la réussite en immersion française malgré certaines difficultés scolaires 2
  - Pour créer des conditions favorables à l'apprentissage de tous les élèves de la classe, y compris les élèves en difficulté, l'enseignant doit répondre aux questions suivantes 2

Chapitre 2
- La différenciation pédagogique 3
  - Pourquoi différencier? 5
  - Quoi différencier? 8
  - Comment différencier? 12
  - Quand différencier? 14

Chapitre 3
- Scénarios d'inclusion dans une salle différenciée 17
- Scénario illustratif d'inclusion en MATERNELLE 19
- Scénario illustratif d'inclusion en PREMIÈRE ANNÉE 23
- Scénario illustratif d'inclusion en DEUXIÈME ANNÉE 27
- Scénario illustratif d'inclusion en TROISIÈME ANNÉE 33
- Scénario illustratif d'inclusion en QUATRIÈME ANNÉE 39
- Scénario illustratif d'inclusion en CINQUIÈME ANNÉE 43
- Scénario illustratif d'inclusion en SIXIÈME ANNÉE 49
- Scénario illustratif d'inclusion en SEPTIÈME ANNÉE 55

Chapitre 4
- Conclusion 61
- Témoignage d'une enseignante 62

Annexes
A : Stratégies pour assister les élèves ayant des difficultés particulières 63
  – Comportement 63
  – Difficultés d'apprentissage 66
B : Atelier – arbre 79
C : Atelier – l'enrichissement 80
D : Le projet personnel – outil de différenciation efficace et motivant 81
E : Méthode de jumelage en lecture 83
F : Atelier – carrousel 85

Bibliographie 86

Ressources recommandées 88

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Introduction

Dans ce document, nous ferons ressortir l'importance de promouvoir une pédagogie rejoignant tous les élèves et facilitant leur réussite scolaire. La différenciation pédagogique est une démarche de choix pour inclure, de façon significative, les élèves ayant divers besoins dans une classe. Nous tenterons de démontrer comment cette approche peut rejoindre les élèves ayant une variété de besoins, et ce, particulièrement en contexte d'immersion française.

Il existe plusieurs ouvrages traitant de l'inclusion et de la différenciation pédagogique. Cependant, ce qui fait la richesse de ce document, ce sont les scénarios de différenciation démontrant la façon dont l'enseignant peut inclure tous ses élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Chacun de ces scénarios reflète une réalité à l'égard de l'inclusion de tous les élèves dans la classe régulière, y compris les classes d'immersion.

Ce document comprend quatre chapitres.

Le **chapitre 1** donne un aperçu du programme d'immersion française et décrit quelques conditions pour favoriser la réussite de tous les élèves en immersion.

Le **chapitre 2** présente la différenciation pédagogique qui devrait permettre aux lecteurs de mieux comprendre l'importance d'inclure les élèves ayant des besoins spéciaux en immersion française et comment on peut s'y prendre pour répondre aux divers besoins de la classe immersive.

Le **chapitre 3** propose des modèles de scénarios d'apprentissage utilisant l'approche de la différenciation pédagogique. Nous proposons des scénarios de la maternelle à la septième année, incluant dans chacun des stratégies ou des moyens de différenciation pour une classe. Les scénarios sont représentés par niveau et chacun a une couleur différente. Quoiqu'on propose des exemples d'élèves particuliers, il est important de noter que la différenciation sert à répondre à tous les besoins qui sont présents dans une classe.

Le **chapitre 4** présente le témoignage d'une enseignante d'immersion française qui applique concrètement en salle de classe la différenciation pédagogique.

Les **annexes** sont composées de tableaux et d'autres outils pratiques pour l'enseignant.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 1

Le contexte immersif

Qu'ils interviennent en contexte immersif ou non, les enseignants doivent continuellement faire face à des demandes variées résultant des besoins spéciaux, des forces, des défis et des particularités des élèves qui leur sont confiés. Lorsque l'enseignement est dispensé dans un contexte d'immersion en langue seconde, les enseignants doivent en plus être sensibles aux défis que représente l'apprentissage d'une langue seconde.

Les élèves en difficulté dans les classes d'immersion française

De nombreuses recherches ont été réalisées concernant le placement des élèves en difficulté dans les classes d'immersion, particulièrement ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Plusieurs de ces recherches se contredisent et sont également critiquées pour leurs divers problèmes de méthodologie. Nous devons examiner les résultats de ces recherches en tenant compte des faiblesses qu'elles présentent.

Bruck (1979), Wiss (1993), Cummins (1984) et Siegel (1989) préconisent l'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les programmes d'immersion française, tandis que Trites (1986), et Trites et Moretti (1986, cité dans Bernhard, 1993) stipulent que certains élèves qui sont aux prises avec des difficultés dans les programmes d'immersion française auraient une expérience beaucoup plus positive dans un programme d'anglais régulier. Trites affirme que les difficultés d'apprentissage dépendent du langage lui-même.

Bruck, pour sa part, rapportait que les élèves en immersion française qui avaient des difficultés d'apprentissage spécifiques ont tiré avantage de leur expérience, de telle sorte que « ils ont continué à développer des trucs de leur langue maternelle; ils ont acquis les connaissances de base; ils n'ont pas démontré de troubles de comportement sévères; et le plus important, c'est qu'ils ont acquis des compétences en français » (p. 88).

Dans une plus récente recherche, Wiss (1993) présente des résultats semblables. Plus encore, Wiss (1993), Cummins (1984) et Bruck (1979) affirment que les difficultés d'apprentissage se transfèrent d'une langue à une autre. À la suite de sa revue exhaustive de la littérature portant sur les élèves ayant des besoins spéciaux et sur le bilinguisme, Cummins (1984) affirme que, pour la plupart des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans les programmes d'immersion française, d'autres difficultés surgissent lorsqu'ils sont transférés dans un programme d'anglais régulier. Comme dans tout autre programme d'éducation, nous devrions fournir aux élèves d'immersion des services de soutien et une évaluation diagnostique

© Alberta Education, Canada, 2007

appropriée. Dans l'esprit de l'inclusion scolaire, retirer un élève d'un programme stimulant, sur la base de ses difficultés d'apprentissage, correspond à un manque de respect vis-à-vis des droits d'éducation d'une personne. Les recherches à ce jour démontrent que les difficultés d'apprentissage ne sont pas liées au milieu de l'enfant, mais sont plutôt le résultat d'une difficulté de traitement de l'information et surviennent à travers le langage en général et non à cause de la langue seconde. Donc, le fait de retirer un élève d'un programme d'immersion n'aidera surtout pas à éliminer ses difficultés et pourraient en causer d'autres, telles que des difficultés d'ajustement à un nouveau milieu.

Quelques conditions favorisant la réussite en immersion française malgré certaines difficultés scolaires

- L'école offre des services de soutien à l'élève.
- L'enseignant adapte et différencie son enseignement aux besoins de l'élève.
- L'enfant et les parents souhaitent continuer en contexte d'immersion.
- L'élève ne vit pas de stress à outrance dû à ses difficultés.
- L'élève ne vit pas de difficultés au niveau social.
- Le milieu scolaire offre un soutien aux parents.

Pour créer des conditions favorables à l'apprentissage de tous les élèves de la classe, y compris les élèves en difficulté, l'enseignant doit répondre aux questions suivantes

- Ai-je une bonne connaissance des forces et des besoins particuliers de mes élèves?
- Comment mes élèves apprennent-ils?
- Qu'est-ce qui semble aider certains élèves?
- Quel soutien concret dois-je apporter pour faire avancer l'apprentissage?
- Dans quelle mesure la gestion pédagogique de ma classe peut tenir compte des défis et besoins particuliers des élèves?

L'hétérogénéité des apprenants, les différents besoins d'élèves et les particularités à l'apprentissage d'une langue seconde représentent un défi de taille pour l'enseignant actuel. Nous croyons que la différenciation pédagogique est une approche de choix pour relever ce défi. Le chapitre suivant présente les notions théoriques de base à la différenciation pédagogique.

© Alberta Education, Canada, 2007

Chapitre 2

La différenciation pédagogique

Avant de discuter de ce que c'est que la différenciation pédagogique, regardons une salle de classe de la perspective de l'élève. Philip, Éli et Janine sont assis parmi 30 pairs. Chacun est un individu unique, mais représente des élèves qu'on retrouve dans une grande majorité des salles de classe.

Philip a des difficultés d'apprentissage importantes. La lecture est un problème pour lui, ainsi que le fait de rester assis à son pupitre. Philip sait qu'il n'est pas le seul de sa classe à avoir des difficultés, mais il ressent tout de même qu'il est différent des autres. Écouter son enseignante, lire des textes et répondre aux questions correspondantes est difficile pour Philip; il sent que son enseignante devient de plus en plus frustrée et que ses parents sont déçus de son rendement.

Éli vient d'arriver au Canada d'un pays en guerre. Il parle très peu d'anglais et le français est sa deuxième langue. Il apprend bien, mais il a manqué deux années d'école avant d'arriver au Canada, donc il éprouve des retards dans certaines matières. Il s'efforce d'écouter son enseignante, mais les concepts sont parfois trop difficiles à comprendre et il ne se sent pas à l'aise de demander de l'aide.

Janine apprend rapidement et a une bonne mémoire. Elle est très curieuse et aime poser beaucoup de questions au sujet des lectures qu'elle fait en classe. Les autres élèves ne semblent pas comprendre les questions de Janine et son enseignante semble trop occupée pour lui répondre, alors Janine garde ses questions pour elle-même.

Ces trois élèves fictifs pourraient être retrouvés dans n'importe quelle classe canadienne. Les trois risquent de perdre intérêt pour l'école et de décrocher. Leurs problèmes ne seraient surtout pas résolus en les changeant d'école. Plutôt, les trois pourraient bénéficier d'une classe où l'on fait de la différenciation pédagogique pour répondre à leur besoins particuliers, tout en leur permettant de continuer leur apprentissage en français.

La notion de *différenciation pédagogique* a vu le jour au début des années 1900. Dans des petites écoles à niveaux multiples, de bons pédagogues différenciaient déjà leur pédagogie de façon intuitive en 1905. Il a fallu attendre jusqu'en 1973 pour que Louis Legrand introduise le terme « pédagogie différenciée » pour

© Alberta Education, Canada, 2007

désigner les moyens innovateurs que ces grands pédagogues utilisaient à l'époque. Ensuite, Merieu (1985), Perrenoud (1997) et Tomlinson (2003) ont contribué à faire évoluer cette notion en développant des cadres théoriques plus élaborés. Nous considérons aujourd'hui qu'il est préférable d'utiliser le terme « différenciation pédagogique » à celui de « pédagogie différenciée », car ce premier terme rend davantage justice aux enseignants en ce sens que la majorité d'entre eux différencient à divers degrés leur pédagogie.

Il existe de multiples définitions de la notion de différenciation pédagogique, mais toutes répondent à une préoccupation majeure : celle d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Nous avons retenu la définition du ministère de l'Éducation du Québec et celle de Perrenoud, car elles rejoignent bien la philosophie d'Alberta Education en matière de différenciation pédagogique. Ces définitions se résument comme suit :

> ***La différenciation pédagogique*** *est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et ultimement la réussite éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).*
>
> *Selon Perrenoud (1997), différencier c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous – mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale.*

À la lecture de ces définitions, l'enseignant ne doit pas penser qu'il faille nécessairement individualiser l'enseignement ou abolir tous les moments de travail collectif. Il s'agit plutôt d'offrir aux élèves des moyens différents leur permettant de poursuivre leur propre cheminement. La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans des conditions qui lui conviennent le mieux. C'est aussi mettre en place dans la classe ou dans l'école des dispositifs qui facilitent pour les élèves l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Selon Bolduc et Van Neste (2002), la différenciation pédagogique n'est ni une recette ni une stratégie d'enseignement. Elle n'est pas non plus quelque chose que l'enseignant fait quand il en a le temps. Il s'agit plutôt d'une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage. D'une certaine façon, d'après ces auteurs, la différenciation est une philosophie pédagogique. Dans la classe différenciée, l'enseignant est innovateur et joue le rôle de l'architecte des outils d'apprentissage et les élèves l'assistent en collaborant à la conception et à la construction de ces apprentissages.

Il est important de souligner, selon Caron (2003), que la différenciation pédagogique prend davantage de sens lorsqu'elle s'insère dans un projet d'établissement. La différenciation pédagogique ne devrait pas se limiter à quelques enseignants novateurs, mais être pratiquée par tous les enseignants de l'école. Pour réaliser un tel projet, Przesmycki (1991) croit que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique exige de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples, ainsi qu'un changement des cadres de référence habituels.

© Alberta Education, Canada, 2007

Pourquoi différencier?

La réponse à cette question réside dans le fait que les classes d'aujourd'hui sont hétérogènes, et qui dit hétérogénéité dit différenciation pédagogique. En effet, la différenciation pédagogique est une philosophie qui permet de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves. Mais qu'entendons-nous par classes hétérogènes? Burns répond partiellement à cette question en proposant les postulats suivants :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse;
- Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent en même temps;
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements;
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts;
- Il n'y a pas deux apprenants qui ont les mêmes motivations pour atteindre les mêmes buts.

À la lecture de ces postulats, nous constatons que l'hétérogénéité touche différentes dimensions de l'être humain, soit les dimensions cognitive, affective et socio-culturelle, ainsi que le niveau de motivation de l'élève.

La dimension cognitive

Il existe chez les élèves une grande hétérogénéité dans le degré d'acquisition des connaissances exigées et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent les stades de développement, les styles d'apprentissage, les styles cognitifs et les intelligences multiples pour n'en nommer que quelques-uns.

La dimension affective

Le vécu ainsi que la personnalité de chaque apprenant influent sur la motivation, la volonté, l'attention, la créativité, la curiosité, l'énergie, le plaisir, l'équilibre, les rythmes, les champs d'intérêt, la relation enseignant/élève, la relation élève/élève, etc.

La dimension affective de l'élève face à une tâche à accomplir est très importante. L'enseignant se doit d'expliquer le pourquoi de la tâche, qu'est-ce que cette tâche apportera à l'élève afin de susciter la motivation et l'engagement de l'élève à la tâche donnée. Cette façon de faire aide l'élève à se responsabiliser face à ses apprentissages.

La motivation de l'élève

Tout comme les forces, les besoins et les goûts de chaque élève varient, le niveau de motivation varie aussi. Des cours bien organisés et adaptés au niveau de fonctionnement de l'élève peuvent aider à augmenter sa motivation. Certains élèves ont un niveau élevé de motivation intrinsèque, tandis que d'autres doivent la développer. Par contre, si l'élève est atteint d'un déficit d'attention, d'un trouble d'apprentissage ou du comportement, celui-ci n'a pas nécessairement un manque de

© Alberta Education, Canada, 2007

motivation; il est possible que cet élève n'ait pas assez de stratégies pour travailler de façon autonome ou de surmonter ses défis. Pour ces élèves, ces stratégies doivent être enseignées de façon directe en utilisant du renforcement positif pour encourager l'élève à les utiliser.

La dimension socioculturelle

Il s'agit ici des valeurs, croyances, habitudes, histoires familiales, langues et types de socialisation des élèves. Ceux-ci peuvent varier énormément et avoir un grand impact sur les besoins de l'élève. Même s'il n'est pas nécessaire de connaître tous les détails de la vie familiale de chaque élève, il est important de savoir si un aspect socioculturel a un impact sur son apprentissage. Un questionnaire envoyé au début de l'année scolaire aux parents pourrait aider à dévoiler cette dimension.

L'analyse de l'hétérogénéité des élèves

Le concept de classes homogènes n'est pas réaliste. Nous savons que les élèves sont différents quand ils entrent dans une classe et qu'ils seront différents quand ils en sortiront. L'hétérogénéité des apprenants n'est plus discutable. Toutefois, que voulons-nous exprimer par hétérogénéité des apprenants? Le tableau de la page suivante représente les divers aspects de cette hétérogénéité.

© Alberta Education, Canada, 2007

TABLEAU 1

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS, SELON HALINA PRZESMYCKI (1991)

1. **L'hétérogénéité du cadre de vie des élèves**
   - L'hétérogénéité de l'appartenance socio-économique
   - L'hétérogénéité de l'origine socioculturelle :
     - le langage
     - les valeurs
   - L'hétérogénéité des cadres psycho-familiaux :
     - le cadre souple
     - le cadre rigide
     - le cadre incohérent
   - L'hétérogénéité des stratégies familiales
   - La diversité des cadres scolaires :
     - l'emplacement de l'établissement (rural, semi-rural, urbain)
     - les caractéristiques de l'établissement (taille, effectifs, conditions matérielles)
     - le cadre de formation utilisé par les enseignants
     - les comportements des enseignants à l'égard des élèves

2. **La diversité des processus d'apprentissage des élèves**
   - La diversité de la motivation des élèves à travailler et à apprendre
   - Le sens de l'apprentissage
   - L'orientation des intérêts des élèves
   - Le besoin que les élèves éprouvent d'effectuer l'apprentissage
   - Le plaisir que procure l'apprentissage
   - Le degré d'énergie dont les élèves disposent pour entreprendre un apprentissage
   - L'image de soi et des autres
   - L'hétérogénéité des âges
   - La diversité des rythmes :
     - la vigilance
     - l'effort et les échanges sociaux
   - La diversité des stades de développement opératoire :
     - le stade concret
     - le stade 1
     - le stade intermédiaire
   - La diversité de la gestion des images mentales :
     - quant aux enseignants
     - quant aux élèves
   - La diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation :
     - les modes de pensée : **inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente, analogique**
     - les stratégies d'appropriation globale : **synthétique, analytique, en série** ou par **regroupements partiels**
   - La diversité des modes de communication et d'expression chez les élèves :
     - leur réseau de relations préféré
     - leur mode d'expression préféré
     - leur rapidité de réaction
   - L'hétérogénéité des préalables :
     - la mémoire à court terme ou primaire
     - la mémoire à long terme ou secondaire

Source : J. Caron, *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2007

Quoi différencier?

Tomlinson (2003) répond à cette question en proposant plusieurs dispositifs de différenciation pédagogique qui favorisent la prise en compte des rythmes et des façons d'apprendre des élèves. Ainsi, cette auteure suggère de varier les processus, les contenus, les productions, les structures et l'évaluation. Le Tableau 2 donne une façon rapide de déterminer ce qui peut être différencié pour répondre à des besoins particuliers à l'intérieur d'une classe.

La différenciation du processus

La différenciation du processus correspond aux activités développées pour aider l'élève à donner un sens à ses apprentissages et à s'approprier le contenu. Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu au moyen de cheminements différents (Caron, 2003). Par exemple, un élève pourrait avoir besoin de peu de répétition pour apprendre un concept, tandis qu'un autre aurait besoin d'explorer le concept à plusieurs reprises.

Pour différencier le processus, l'enseignant peut tenir compte de la diversité des profils motivationnels ou des champs d'intérêt, des rythmes d'apprentissage, des stades de développement, des styles d'apprentissage ou des styles cognitifs et des intelligences multiples.

Si nous ne faisons que transmettre l'information aux élèves et que nous leur demandons de nous la redire, nous ne leur permettons pas d'intégrer cette nouvelle connaissance. Cette information appartiendra à quelqu'un d'autre.

En classe, le processus s'exerce quand les élèves sont actifs dans leur apprentissage et font des activités qui leur sont significatives.

Une activité est efficace si elle :

- a un but précis à atteindre;
- met l'accent sur la compréhension;
- amène les élèves à utiliser leurs habiletés;
- s'assure que les élèves comprennent bien et ne font pas que répéter le contenu;
- aide les élèves à faire le lien entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles;
- permet aux élèves de fonctionner selon leur niveau.

Tiré du document : *Et si réussir passait par ... la différenciation pédagogique*, nov. 2002.

© Alberta Education, Canada, 2007

La différenciation des contenus

La différenciation des contenus, c'est ce que les élèves doivent apprendre (faits, connaissances, notions, etc.), comprendre (concepts et principes) et savoir-faire (habiletés), à la suite de l'enseignement des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Lors de la planification d'une leçon, d'un concept ou d'une notion quelconque, l'enseignant doit distinguer le contenu pour tous les élèves, pour la plupart des élèves et pour certains élèves. Lorsqu'un enseignant différencie les contenus, il peut différencier le matériel didactique, le sujet ou le niveau de difficulté. Il est important, en différenciant le contenu, de bien comprendre le programme d'études que l'on différencie afin de connaître les concepts ou les objectifs essentiels de celui-ci.

Le contenu est le moyen par lequel les élèves s'approprient les informations (au moyen de livres, de lectures supplémentaires, de vidéos, de voyages, de conférences, de démonstrations ou de programmes informatiques). L'enseignant peut décider au préalable quels élèves feront quelles tâches afin de comprendre le même concept de niveau plus ou moins complexe. Cela veut dire que les élèves de la classe peuvent apprendre le même concept de base, mais à différents niveaux selon leur rendement actuel. Par exemple, les élèves en difficulté pourraient n'avoir que 3 éléments clés du concept à maîtriser, tandis que les élèves « moyens » apprennent tous les éléments du concept, et les élèves ayant besoin d'enrichissement pourraient apprendre le concept en profondeur.

Tiré et adapté du document : *Et si réussir passait par… la différenciation pédagogique*, nov. 2002.

La différenciation des productions

La différenciation des productions est le véhicule par lequel l'élève montre ce qu'il a compris et appris. La différenciation des productions peut prendre la forme d'un exposé ou d'une exposition. Cela peut être également un examen ou une présentation écrite ou visuelle d'une recherche sur l'électricité. L'enseignant peut aussi différencier les productions en modifiant la longueur de la tâche ou en fournissant une liste de possibilités de productions et permettre à chaque élève de choisir le mode de représentation qu'il ou elle préfère.

La différenciation des structures

La différenciation des structures correspond aux moyens d'organiser la classe et l'école. Tomlinson (2003) traite plutôt de la différenciation de l'environnement, c'est-à-dire l'aménagement de la classe qui permet de modifier l'atmosphère selon les attentes d'apprentissage. L'enseignant qui différencie les structures devra réfléchir au type de regroupement de ses élèves. Ceux-ci devraient-ils travailler seuls ou en équipes? La différenciation des structures peut se vivre autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Pour différencier les structures, l'enseignant peut réfléchir non seulement à l'aménagement de la classe, mais aussi à la formation des groupes à l'intérieur de cette classe. Par exemple, les élèves peuvent être regroupés selon leurs champs d'intérêt, leurs besoins, leurs niveaux de rendement, etc.

© Alberta Education, Canada, 2007

La différenciation des évaluations

Pour Perrenoud (1997), il existe une sorte de lien organique entre l'évaluation formative et la différenciation pédagogique. La différenciation des évaluations doit demeurer un outil de régulation. Selon Caron, l'enseignant peut différencier l'évaluation en variant les modalités. Il peut également jouer sur les critères et les seuils de réussite. Pour bien différencier les évaluations, il faut s'assurer de bien connaître les élèves de la classe et leur niveau de rendement actuel. Il faut aussi que l'enseignant soit très clair dans ses objectifs d'apprentissage; pour ce faire, il doit bien connaître le programme d'études et ce qu'il veut que tous les élèves sachent, comprennent et/ou puissent faire. Il est utile de créer une grille d'évaluation qui indique les niveaux de réussite possibles et de bien expliquer les attentes aux élèves. Des exemples de grilles se retrouvent dans les chapitres qui suivent.

© Alberta Education, Canada, 2007

TABLEAU 2

Quoi différencier?

Processus
- Différentes stratégies
- Différentes activités
- Différents outils utilisés
- Champs d'intérêt
- Rythmes d'apprentissage
- Stades de développement
- Styles d'apprentissage
- Intelligences multiples

Contenus
- Matériel didactique
- Sujet
- Niveau de difficulté

Évaluations
- Évaluation formative
- Portfolio
- Grilles critériées
- Démonstration

Production
- Mode de préparation
- Longueur de la tâche
- Produit

Structures
- Environnement
- Type de regroupement
- Décloisonnement
- Intérieur ou extérieur de la classe

© Alberta Education, Canada, 2007

Comment différencier?

La question du comment touche directement l'application de la différenciation pédagogique en salle de classe. C'est également ce qui intéresse le plus les enseignants. La fameuse question du **comment faire** est toujours au cœur des préoccupations du pédagogue soucieux de répondre aux différents besoins de ses élèves. L'enseignant qui s'interroge sur le « comment » doit se poser les questions suivantes :

- Est-ce que j'ai pris le temps d'établir une relation de qualité avec mes élèves?
- Est-ce que je connais bien mes élèves? Ai-je fait le profil de ma classe? (leur style d'apprentissage, leurs forces, leur rendement scolaire, leur niveau de rendement actuel, etc.). Y a-t-il d'autres facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage de certains élèves? (famille, santé, déménagement).
- Est-ce que j'ai pris le temps de planifier des situations d'apprentissage significatives et suffisamment complexes?
- Est-ce que je maîtrise bien les dispositifs de différenciation pédagogique? En d'autres termes, est-ce que je comprends bien les notions de différenciation des processus, des contenus, des productions, des structures et des évaluations?

Si l'enseignant répond oui à ces questions, il est prêt à faire de la différenciation pédagogique. Afin d'aider l'enseignant dans ses démarches de différenciation pédagogique, nous présenterons dans cette partie une liste de stratégies directement liées au « quoi », c'est-à-dire aux processus, aux contenus, aux productions, aux structures et aux évaluations. Il est à noter que ces listes de stratégies ne sont pas exhaustives, mais servent plutôt à compléter le répertoire déjà existant des enseignants à cet égard. L'enseignant qui différencie sa pédagogie est innovateur. Par conséquent, toutes les stratégies utilisées dans ce domaine ne peuvent être répertoriées dans un seul document, car elles sont illimitées.

© Alberta Education, Canada, 2007

TABLEAU 3

Comment différencier les contenus?

- Varier les textes pour une même tâche.
- Utiliser différents logiciels pour une même tâche.
- Établir des contrats d'apprentissage pour certains élèves.
- Utiliser des ressources multimédias variées.
- Valoriser les projets personnels.

Comment différencier les processus?

- Utiliser des centres d'apprentissage.
- Utiliser des ateliers à vocations différentes comme des ateliers d'enrichissement.
- Offrir aux élèves la possibilité de faire un stage dans une entreprise ou un autre établissement (université, collège, etc.).
- Accompagner certains élèves dans la compréhension des contenus par des organisateurs graphiques, des schémas ou des diagrammes.
- Utiliser le monitorat et le tutorat avec certains élèves.

Comment différencier les productions?

- Différencier les contenus.
- Varier les productions en fonction des intelligences multiples.
- Avoir des échéanciers flexibles quant à la présentation de productions.
- Négocier des critères de production quant à la longueur ou à la complexité de certaines tâches.
- Favoriser les projets d'équipe pour réaliser des productions.
- Varier les productions en fonction des réalités culturelles.
- Utiliser des contrats d'apprentissage.

Comment différencier les structures?

- Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, champs d'intérêt, approches, démarches, projets, etc.).
- Alterner les activités individuelles, les activités de sous-groupes et les activités collectives.
- Modifier l'aménagement de la classe.
- Offrir le menu de la journée ou du cours.
- Proposer aux élèves des outils pour gérer le temps : plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, contrat de travail, grille de planification.
- Mettre en place dans la classe des structures d'entraide et de coopération.

Comment différencier les évaluations?

- Instaurer un système d'évaluation initiale et finale.
- Évaluer davantage les compétences acquises par les élèves, plutôt que les comportements en classe (ex. : ne pas inclure la participation, les travaux complétés, les retards, etc. dans les notes de bulletin).
- Favoriser le travail d'équipe chez les élèves.
- Favoriser l'utilisation du portfolio. Celui-ci peut servir à présenter le travail de l'élève à ses parents.
- Favoriser l'utilisation de grilles d'évaluation basées sur des critères spécifiques.
- Diversifier le genre d'examen ou les formes d'évaluation (supports, temps accordé, etc.).
- Avoir recours aux nouvelles technologies pour faire de l'observation systématique.

© Alberta Education, Canada, 2007

Quand différencier?

Nous avons déjà mentionné qu'il est impossible de toujours différencier. Un enseignant qui est à l'écoute des besoins des élèves de sa classe sait reconnaître les moments propices pour différencier sa pédagogie. Selon Caron (2003), il y a quatre temps pour différencier : au début de l'apprentissage, pendant l'apprentissage, après l'apprentissage et après une évaluation formative.

Au début de l'apprentissage

Le fait de tenir compte des différences chez les élèves nécessite de déterminer ces différences dès le début de l'apprentissage. Par exemple, cela peut se faire par un pré-test que l'enseignant administre à ses élèves afin de mieux apprécier leurs connaissances et leurs rythmes d'apprentissage. Dans certains cas, l'enseignant peut retirer ou ajouter des objectifs d'apprentissage dans une de ses leçons. Dans d'autres cas, l'élève pourra choisir différents moyens d'apprentissage. La différenciation pédagogique peut également se faire au moyen d'observation systématique. Généralement, les enseignants ont tendance à minimiser ce moment de différenciation, car ils attendent la fin de l'apprentissage ou l'obtention des résultats de l'évaluation afin de réajuster leur pédagogie. Comme le souligne si bien Caron (2003), la différenciation pédagogique est faite à partir d'un diagnostic initial et s'inscrit dans une perspective préventive.

Pendant l'apprentissage

Lorsque l'enseignant décide de différencier pendant l'apprentissage, il doit tenir compte des différences individuelles de ses élèves. Les différences relatives aux rythmes d'apprentissage, à l'endurance au travail, aux formes de soutien à accorder, aux styles cognitifs, etc. Les recherches démontrent que l'autorégulation par l'élève, l'évaluation formative et la régulation externe sont des moyens forts utiles pour différencier pendant l'apprentissage. Cette façon de faire permet aux élèves de détecter leurs difficultés et de se réajuster le plus rapidement possible.

Après l'apprentissage

Après l'apprentissage, l'enseignant doit gérer la remédiation des élèves qui éprouvent certaines difficultés et prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Ces activités peuvent être adaptées à la complexité de la tâche. Les mesures de remédiation offertes aux élèves ayant certaines difficultés doivent leur permettre d'être en contact avec le savoir à partir d'approches et de moyens adaptés.

Après une évaluation formative

Nous avons vu que faire de la différenciation pédagogique au début de l'apprentissage nécessite un temps d'évaluation diagnostique qui informe l'enseignant sur le degré d'acquisition de ses élèves concernant un ou plusieurs sujets. Ce processus ne peut être complet sans un temps d'évaluation formative. Ce temps est indispensable pour l'enseignant afin que celui-ci puisse réguler son programme pédagogique et prendre, au moment opportun, les décisions de différenciation de son action auprès de ses élèves. Ce temps est également essentiel pour les élèves afin que ceux-ci puissent comprendre et corriger eux-mêmes leurs erreurs et se renseigner sur leurs

© Alberta Education, Canada, 2007

acquisitions en cours. Plus l'autonomie est grande dans ce domaine, plus l'autoévaluation joue un rôle de formation.

Nous terminerons cette partie en abordant brièvement la notion relative aux diverses formes de différenciation. Il existe plusieurs formes de différenciation. Aylwin (1996) en identifie huit, à savoir la différenciation successive, simultanée, collective, individuelle, en classe, hors classe, minimale et maximale. Cet auteur regroupe ces huit formes de différenciation en quatre paires qui sont présentées ci-dessous.

La différenciation successive ou simultanée

La différenciation est **successive** lorsque la variété se trouve dans les étapes : leçon frontale, puis activité individuelle, puis discussion en petits groupes, puis travaux à compléter à la maison, etc. Elle est également **successive** dans la séquence des opérations mentales : transfert des connaissances, résolution de problèmes ou dans d'autres formes de variations échelonnées sur une période de temps plus ou moins longue.

On fait référence à la différenciation **simultanée** lorsque, par exemple, des activités différentes sont proposées en même temps à diverses équipes de travail, en fonction des intérêts, des compétences ou des rythmes d'apprentissage, les uns travaillent par projet et les autres travaillent individuellement à répondre à un questionnaire. Enfin, d'autres élèves corrigent le texte de leur composition et d'autres s'appliquent à résoudre des problèmes de mathématiques en équipe.

La différenciation **simultanée** est évidemment plus difficile à réaliser, mais c'est également celle qui respecte le mieux l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui.

La différenciation collective ou individuelle

Lorsque tous les élèves sont soumis aux mêmes formes de différenciation, on parle de différenciation **collective**, au même titre que les médias utilisés par l'enseignant devant toute la classe, ou des mêmes activités exigées par l'enseignant à tous les élèves.

Par contre, lorsque chaque équipe, voire chaque élève, a ses propres objectifs, ses contenus, ses exercices, sa forme d'expression, son temps d'exécution et autres, la différenciation est dite **individuelle**.

La différenciation en classe ou hors classe

La différenciation **en salle de classe** est probablement la plus complexe à organiser, car il faut gérer la variété des démarches en même temps, dans un même lieu et sur un période de temps similaire.

La différenciation **hors de la salle de classe**, qui se fait simultanément dans plusieurs locaux (bibliothèque, classe voisine, salle d'ordinateurs, etc.), ou celle qui se fait dans d'autres temps et dans d'autres lieux que ceux de la salle de classe ou du temps de classe, est plus facile à gérer, puisque que chaque élève ou équipe est responsable de son propre travail.

© Alberta Education, Canada, 2007

La différenciation minimale ou maximale

La différenciation **minimale** se limite à offrir en classe et collectivement une certaine variété de moyens d'information, de mode d'interaction, d'opérations mentales, de démarches d'apprentissage et d'activités. Par contre, la différenciation **maximale** offre à chaque élève le choix d'une approche pédagogique (centres d'apprentissage), d'un contenu (à l'intérieur d'un menu ouvert), du rythme d'apprentissage (projet de groupe pouvant s'échelonner sur 2 ou 4 semaines), de la forme d'évaluation ou de production (nouvelles technologies/technologie d'aide) et ainsi de suite.

Par exemple, l'enseignant qui enseigne le contenu d'une leçon à l'intérieur de sa classe en ayant recours à divers médias, en faisant appel à plusieurs opérations mentales chez ses élèves et en variant les aspects de la matière à retenir, pratique une différenciation **minimale**.

D'autre part, l'enseignant qui offre, pour la plupart de ses leçons, un choix de travail individuel ou en équipes, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, et qui donne aussi un choix de trois sujets dans une liste de trois sortes de productions et le choix de la durée de l'apprentissage, pratique une différenciation **maximale**.

En conclusion, il est important de retenir que tout enseignant, aussi talentueux et expérimenté qu'il puisse être, ne peut tenir compte de toutes les différences de tous les élèves, tant qu'il demeure la personne qui accomplit la plupart des démarches intellectuelles dans la classe.

Comme nous l'avons déjà mentionné, une pédagogie centrée sur l'enseignant (traditionnelle) pourra difficilement répondre aux divers besoins des élèves des classes d'aujourd'hui. Il est donc plus réaliste de s'appliquer à transférer à l'élève la responsabilité de l'acquisition des savoirs. En effet, chaque élève est en mesure de penser et d'apprendre si on respecte sa forme d'intelligence, son style cognitif, son style d'apprentissage et toute autre caractéristique unique à sa personnalité.

© Alberta Education, Canada, 2007

Chapitre 3

Scénarios d'inclusion dans une classe différenciée

Ce chapitre comprend des scénarios d'apprentissage provenant de classes d'immersion de plusieurs enseignants avec des cas d'élèves ayant des besoins spéciaux. Nous avons demandé à des enseignants de la maternelle à la septième année de décrire ce qu'ils font pour assurer l'inclusion significative de ces élèves.

Toutes ces classes regroupent des élèves bien différents sur le plan des acquis scolaires, des habiletés, des styles d'apprentissage, de l'origine socioculturelle, de la motivation, des champs d'intérêt et des besoins spéciaux.

Ces enseignants reconnaissent l'importance d'adapter leurs interventions aux besoins et aux caractéristiques de leurs élèves. Très tôt dans l'année, ils mettent en œuvre une variété d'outils et de méthodes leur permettant de connaître leurs élèves. Ces moyens prennent différentes formes : des entrevues formelles ou informelles, des observations, des discussions en groupe, des questionnaires, un journal et des autoréflexions. À partir de ces observations, ils décèlent des besoins spécifiques auxquels ils devront prêter une attention particulière en créant un profil de classe. Grâce à la communication étroite qu'ils établissent avec les parents au début de l'année, ces enseignants sont en mesure de mieux comprendre le contexte particulier de chacun et de concevoir un programme qui convient aux besoins de leurs élèves. Ils réussissent à déceler rapidement ces différences individuelles qui leur permettent de planifier des tâches ou scénarios qui reflètent la diversité de la salle de classe.

Pour certains scénarios présentés dans ce chapitre, l'inclusion porte sur un élève en particulier, tandis que pour d'autres scénarios elle porte sur plusieurs élèves. Le point commun de chaque scénario est que les élèves mentionnés ont tous des besoins spéciaux qui varient selon le niveau de sévérité. La plupart des élèves ont un plan d'intervention personnalisé (PIP). Certains des élèves, surtout ceux ayant des besoins sévères, bénéficient du soutien d'un aide-élève.

De plus, la richesse de ces scénarios réside dans le fait que les enseignants différencient leur enseignement pour l'ensemble de la classe, tout en tenant compte des élèves ayant des besoins spéciaux. N'est-il pas vrai que la présence d'élèves ayant des besoins spéciaux dans la classe régulière oblige l'enseignant à

© Alberta Education, Canada, 2007

différencier? Cette différenciation peut bénéficier non seulement aux élèves ayant des besoins spéciaux, mais aussi aux autres élèves de la classe. C'est donc ce qui sera proposé dans les scénarios présentés.

En annexe, nous avons inclus de l'information générale, ainsi que des stratégies pour chaque besoin particulier. Nous avons voulu donner aux enseignants l'information générale nécessaire pour bien comprendre les caractéristiques particulières des élèves ayant des difficultés dans leur salle de classe afin de pouvoir mieux différencier leur enseignement.

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en MATERNELLE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Debbie est une enseignante de maternelle. Sa classe compte vingt et un élèves, dont dix sont des garçons et onze sont des filles. Au sein de cette classe, on retrouve deux élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux. Voici un portrait synthèse de ces élèves.

Portrait de *Sam*

Sam est âgé de cinq ans et 9 mois. Il a un petit frère de quatre ans. L'année dernière lorsqu'il était à la garderie, un pédiatre a diagnostiqué chez *Sam* le syndrome d'Asperger. Julie est son aide-élève à temps plein. Même s'il démontre un fonctionnement intellectuel supérieur à la moyenne, son niveau de langage, surtout expressif, est déficient. *Sam* ne s'exprime que très rarement. Il peut démontrer les comportements suivants : se cacher sous les tables, se sauver de la classe, n'établir aucun contact visuel avec un adulte. *Sam* possède un vocabulaire très riche pour un enfant de son âge. Il adore les dinosaures et peut les nommer presque tous par leur nom. Cependant, il a des difficultés avec certaines complexités du langage, surtout dans des contextes sociaux. Il a beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement et il ne comprend pas les nuances de la langue. Il lui est aussi très difficile de comprendre que les autres puissent avoir leurs propres perceptions et sentiments. *Sam* ne réalise pas quand il fait du mal à un autre élève. Il semble n'avoir aucune idée de ce qu'est le partage ou l'amitié. Il démontre aussi des comportements atypiques. Par exemple, il a souvent des tics faciaux. Quand il est anxieux, il peut même se gratter le bras jusqu'au sang ou avoir une crise de colère.

Ses forces	Ses défis
• Il suit certaines directives à la lettre. • Il peut apprendre très rapidement quand un sujet l'intéresse. • Il possède un vocabulaire très riche. • Il est passionné par les ordinateurs, les dinosaures et les sciences.	• Habiletés sociales : partager, travailler et jouer de façon coopérative avec ses pairs, apprendre à reconnaître et à respecter les sentiments de ses pairs. • S'adapter aux changements et aux périodes de transition. • Développer un langage pragmatique et sémantique adéquat. • Établir un contact visuel avec un interlocuteur.

Portrait de *Brent*

Brent est âgé de cinq ans et onze mois. Il est enfant unique. On a diagnostiqué chez lui un déficit de l'attention avec hyperactivité. Ses parents ont fait le choix de ne pas suivre la voie des médicaments. Ils sont donc très engagés auprès de *Brent* dans plusieurs activités physiques après l'école. Cependant, à l'école, *Brent* a de la difficulté à rester assis ou à compléter une tâche. Il possède un développement intellectuel très supérieur à la moyenne et il est très avancé pour son âge. Il fait souvent le commentaire suivant à son enseignante : « Pourquoi doit-on apprendre ça, je le sais déjà? » Il lui est très difficile de participer à des activités de classe durant la routine du matin. Il est très impulsif et agit sans penser, surtout avec les autres élèves à la récréation. Par exemple, en situation de conflit, *Brent* a tendance à frapper au lieu de parler. Cependant, c'est un comportement qu'il regrette toujours après. Il est extrêmement agile physiquement et doit être constamment surveillé lors des sorties de classe. S'il s'ennuie, il peut partir et grimper sur un arbre.

© Alberta Education, Canada, 2007

Ses forces	Ses défis
• Il peut apprendre rapidement et facilement. • Il a une bonne mémoire à court et à long terme. • Il a une facilité à s'exprimer oralement devant un public. • Il a de bonnes habiletés manuelles et kinesthésiques. • Il exprime son raisonnement concret et abstrait. • Il s'intéresse aux sciences.	• Se concentrer sur une tâche et la terminer de façon efficace. • Écouter et respecter les autres quand ils parlent. • Respecter les règles et les routines de l'école et de la classe. • Contrôler son impulsivité.

2. Description de la tâche

Au début de l'année, Madame Debbie enseigne le vocabulaire des couleurs et des formes géométriques.

3. Scénarios de différenciation

1er scénario : Ateliers - arbre (Annexe B) ou fonctionnement par sous-groupes

Description

Dans ce scénario, Madame Debbie a prévu cinq sous-groupes de travail. Pour cette activité, elle demande l'aide de parents bénévoles ou d'élèves de niveau supérieur pour superviser chaque groupe. Les élèves n'effectuent pas de rotation de ces sous-groupes, ils sont placés dans un sous-groupe choisi par l'enseignante et qui répond au style d'apprentissage des élèves. Ces ateliers ont été pensés en fonction des résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'études et touchant différents domaines d'apprentissage.

- **1er atelier :** Dans ce sous-groupe de six, les élèves travaillent deux par deux et ont comme tâche de créer un dessin à l'ordinateur en utilisant différentes formes géométriques et différentes couleurs. Ce sous-groupe peut être supervisé par le responsable de la technologie de l'école, par l'enseignante, par l'aide-élève ou par un parent.

- **2e atelier :** Le *Twister* ou le jeu de cible. Cet atelier a été conçu spécialement pour répondre aux besoins des enfants ayant de bonnes habiletés kinesthésiques et une motricité globale bien développée. *Brent* fait partie de ce groupe dans lequel il aura l'occasion de s'exprimer avec son corps. Il s'agit ici de jouer au jeu *Twister* avec des formes géométriques de différentes couleurs placées sur le plancher. Les élèves doivent écouter les consignes de l'adulte et mettre une partie de leur corps sur la forme géométrique indiqué par l'adulte. Les élèves peuvent aussi lancer un sac de sable sur la forme géométrique indiquée. L'enfant doit nommer la forme géométrique et la couleur ciblée.

- **3e atelier :** Dans ce sous-groupe, les élèves doivent fabriquer des formes géométriques avec de la pâte à modeler de couleurs différentes. Ce centre d'apprentissage s'adresse particulièrement aux élèves ayant des habiletés tactiles. Comme ce centre nécessite une tâche de faible complexité, le sous-groupe est formé d'élèves responsables, indépendants et en situation de confiance. Les

© Alberta Education, Canada, 2007

consignes sont expliquées sur une affiche illustrée. Les élèves doivent nommer les formes géométriques qu'ils auront fabriquées, ainsi que leur couleur.

- **4e atelier :** Dans ce sous-groupe, les élèves complètent des suites logiques avec des formes géométriques de couleurs différentes. Ils doivent ensuite décrire leur suite logique à un partenaire. Cet atelier s'adresse à des élèves ayant de bonnes habiletés mathématiques. Comme la tâche demandée dans ce centre est assez facile, la supervision constante d'un adulte n'est pas nécessaire.

- **5e atelier :** Dans ce sous-groupe, les élèves créent un collage avec des formes géométriques. Cet atelier s'adresse aux élèves ayant de bonnes habiletés artistiques et une motricité fine très développée. Cet atelier est supervisé par un adulte. Les élèves doivent décrire leur dessin lorsqu'ils ont terminé.

Pourquoi différencier?

Pour la coopération, les besoins et les styles d'apprentissage particuliers des élèves.

Quoi différencier?

Premièrement, la **structure** est différenciée, car l'enseignante fonctionne par groupe. Deuxièmement, le **processus** est différencié, car l'élève utilise une démarche spécifiquement reliée à son style d'apprentissage. Troisièmement, la différenciation se fait aussi sur le plan de la **production**, car le résultat obtenu à chaque atelier sera différent.

Quand différencier?

La différenciation se fait pendant et après l'apprentissage. Elle sert d'évaluation. Avant d'aller dans ces ateliers, les élèves ont déjà acquis une bonne connaissance des formes géométriques et des couleurs.

Comment différencier?

L'enseignante différencie dans une discipline dans la salle de classe. Les élèves sont placés en sous-groupes spécifiques choisis par l'enseignante.

- *Sam* sera placé dans le **1er atelier** (formes géométriques à l'ordinateur), vu son intérêt particulier pour les ordinateurs. Il devra aussi partager un ordinateur et faire du dessin avec un autre élève. Il sera ici très important de bien préparer *Sam* avant de réaliser cette tâche. L'enseignante aura montré les habiletés sociales nécessaires à *Sam* pour qu'il puisse s'exprimer et échanger avec son partenaire. Il sera plus facile pour *Sam* d'interagir avec un seul partenaire. Lorsqu'ils auront terminé, les élèves devront décrire leur dessin oralement. *Sam* devra ici surmonter deux défis : partager avec un ami et s'exprimer oralement.
- *Brent* participera au **2e atelier**, le jeu du *Twister* avec les formes géométriques, dans lequel il aura l'occasion de s'exprimer avec son corps. Dans cet atelier, *Brent* pourra apprendre les formes géométriques, tout en dépensant son surplus d'énergie.

4. Stratégies d'évaluation

L'évaluation formative est basée sur certains résultats d'apprentissage en utilisant une grille d'observation créée par l'enseignante et adaptée aux activités.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en PREMIÈRE ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Lise enseigne en première année. Il y a dix-sept élèves dans sa classe, dont dix filles et sept garçons. Un des garçons a un trouble sévère du langage. Voici un portrait synthèse de cet élève.

Portrait de *Marc*

Marc a fait sa maternelle à la même école qu'il fréquente maintenant. Ses parents se sont rendu compte qu'il ne s'exprimait pas clairement en anglais. À deux ans, il parlait peu. *Marc* a commencé un programme de thérapie avec une orthophoniste à l'âge de trois ans et demi. En première année, *Marc* a de la difficulté à apprendre l'alphabet et à faire le lien entre les sons et les lettres. Il inverse les sons et l'ordre des lettres fréquemment en parlant. Il ne comprend pas toujours les questions posées et a de la difficulté à suivre les directives données oralement. À un test d'intelligence, le résultat de la partie orale est considérablement plus faible que l'autre partie. Marie, une aide-élève, travaille avec *Marc* une heure et demie chaque jour. *Marc* joue bien avec les autres garçons de la classe, car les jeux sont plutôt actifs et ne reposent pas sur des échanges langagiers.

Ses forces	Ses défis
• Il a une bonne coordination motrice. • Il est accepté par ses pairs. • Il est un bon joueur de soccer. • Il patine bien et court vite.	• Suivre des directives. • Produire certains sons. • Comprendre les questions. • Apprendre l'alphabet. • Identifier les sons qui correspondent aux lettres. • Prononcer les lettres et les sons d'un mot dans l'ordre. • Apprendre de nouveaux mots de vocabulaire.

2. Description de la tâche

Les élèves doivent identifier tous les endroits propices à l'activité physique pour les jeunes enfants dans leur communauté.

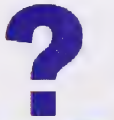
3. Scénario de différenciation

Durant l'année, les élèves ont appris plusieurs verbes pour décrire les habiletés fondamentales locomotrices, non locomotrices et de manipulation telles que : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, tourner, se balancer, attraper, lancer et frapper. Ces verbes sont illustrés sur une affiche dans la classe. Cette information sera réinvestie durant ce projet.

Dans ce scénario, les élèves travailleront en groupes de trois pour identifier les terrains de jeux, les patinoires, les piscines et tous les endroits propices à l'activité physique pour les jeunes de leur communauté. Ils dresseront la liste de ces endroits en faisant une représentation graphique ou en écrivant le nom des endroits. Chaque membre de l'équipe aura à nommer au moins un endroit à la classe. Une fois la liste complétée, chaque équipe aura à préparer une présentation sur un de ces endroits. La présentation consistera à décrire les activités que l'on peut faire à ces endroits et les règles à observer. Les membres du groupe feront un dessin ou une carte de l'endroit. Ils peuvent aussi y ajouter des dépliants ou des photos.

© Alberta Education, Canada, 2007

Cette activité se terminera par une sortie au terrain de jeu de la communauté où les élèves joueront au *Golf-Frisbee*. Le jeu de *Golf-Frisbee* se joue à l'extérieur. Neuf cerceaux sont éparpillés sur le terrain de jeux. Les cerceaux représentent les neuf trous de golf. Chaque élève lance son *Frisbee* à tour de rôle vers le premier cerceau. Après ce premier tour, on commence avec le *Frisbee* qui est le plus éloigné du cerceau. Chaque fois que l'élève lance le *Frisbee*, il compte un point. Comme au golf, un bas pointage est préférable. Les élèves peuvent compter leurs points de façon individuelle ou en équipe.



Pourquoi différencier?

Pour répondre aux besoins particuliers de *Marc* et pour encourager sa participation active à l'activité proposée.

Quoi différencier?

Dans ce scénario, le processus sera différencié uniquement pour *Marc* grâce à un enseignement plus individualisé et avec des moyens concrets (par exemple, l'utilisation d'un aide-mémoire et une présentation au terrain de jeu). La structure sera aussi différenciée, car les élèves travailleront en sous-groupes.

Quand différencier?

Tout au long de l'apprentissage.

Comment différencier?

La différenciation se fait dans la salle de classe, et les élèves travaillent en équipe.

- *Marc* travaillera avec l'aide-élève pendant que la classe revoit les verbes affichés. Elle lui demandera d'abord de mimer l'action des verbes. Ensuite, *Marc* demandera à l'aide-élève de mimer les mêmes verbes. En travaillant de près avec elle, *Marc* aura l'occasion de pratiquer son langage réceptif et expressif plus intensément. Madame Lise placera *Marc* dans une équipe où se trouvent deux garçons avec lesquels il joue durant les récréations. Quand *Marc* sera en équipe, il aura accès à un aide-mémoire avec les verbes illustrés. Ce support visuel aidera *Marc* à se rappeler des verbes. S'il oublie comment prononcer des verbes, il pourra pointer l'illustration afin de se faire comprendre.
- Les membres de l'équipe de *Marc* feront leur présentation au terrain de jeu afin de rendre le projet plus concret pour *Marc*. Madame Lise expliquera le projet à l'avance aux parents de *Marc* afin de leur permettre de visiter ce terrain en famille avant, pendant et après le projet de classe.
- Quand Madame Lise expliquera le jeu de *Golf-Frisbee*, elle s'assurera de maintenir un bon contact visuel avec *Marc*. Les directives seront brèves, précises et concrètes. Elle aura les neuf cerceaux, les *Frisbees* de différentes couleurs afin d'indiquer l'objet quand elle présente le vocabulaire. Elle demandera à *Marc* de répéter les mots avec toute la classe, en petits groupes et ensuite seul. Les élèves apprendront à encourager les autres joueurs avec des phrases comme : « Bravo! Essaie encore! C'est beau! Bien lancé! » En écoutant *Marc*, l'aide-élève déterminera laquelle de ces phrases est plus facile pour lui et l'encouragera à s'en servir.

© Alberta Education, Canada, 2007

4. Stratégies d'évaluation

L'évaluation se fera à partir des observations faites par Madame Lise et l'aide-élève. Elles rempliront une grille d'observation et noteront les commentaires afin de vérifier si les objectifs d'éducation physique et de français ont été atteints par les élèves.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en DEUXIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Yvette enseigne en deuxième année. Il y a vingt élèves dans sa classe, dont onze filles et neuf garçons. Dans cette classe, il y a une fille qui a besoin d'un soutien particulier en mathématiques. Il y a également un garçon qui présente des difficultés d'adaptation scolaire à cause de ses comportements oppositionnels. Voici un portrait synthèse de chacun de ces élèves.

Portrait de *Jessica*

Jessica lit bien et s'exprime bien en français et en anglais. Ses habiletés en mathématiques sont très inégales, c'est-à-dire que certains jours elle arrive à compter jusqu'à 50 et faire des additions et des soustractions jusqu'à dix-huit sans trop de difficultés. Elle ne peut pas ordonner les nombres et déterminer leurs valeurs. Pour savoir quel nombre a une plus grande ou une plus petite valeur, elle doit compter à voix basse à partir du nombre un. Elle comprend difficilement la notion de temps. Elle mélange les concepts de semaines, de mois, d'années. *Jessica* a des difficultés d'apprentissage en mathématiques.

Ses forces	Ses défis
• Elle lit bien. • Elle s'exprime bien oralement en français. • Elle a des habiletés artistiques bien développées et un penchant pour l'expression dramatique. • Elle travaille bien en équipe.	• Résoudre des problèmes et la notion de temps en mathématiques.

Portrait de *Matthew*

Avant d'entrer en maternelle, un pédiatre avait identifié chez *Matthew* des troubles d'adaptation très sévères. En première année, l'évaluation et les observations du psychologue ont confirmé le diagnostic de trouble de comportement sévère. *Matthew* est un enfant hyperactif et oppositionnel qui présente les caractéristiques suivantes : quitte sa place inutilement, sautille, se retourne sans raison, se berce, gesticule, se couche sur la table, se livre à des activités autres que celles demandées par l'enseignante, dérange ses voisins, répond sans lever la main, rit fort, pleure facilement, est imprévisible, fait régulièrement des crises de colère, sourit rarement, est souvent triste et déprimé, est agressif, a une personnalité explosive, a de mauvais résultats scolaires, refuse de suivre les règles et les routines de la classe et refuse de faire son travail en classe. Il a même, à quelques reprises, refusé d'entrer dans l'école. Chantal, une aide-élève, est avec lui à temps plein. *Matthew* prend aussi des médicaments. Ses parents ont ajouté que *Matthew* a de sérieux problèmes à dormir la nuit. Il se présente donc souvent à l'école fatigué et extrêmement irritable.

© Alberta Education, Canada, 2007

Ses forces	Ses défis
• Il peut acquérir et retenir l'information rapidement. • Il emmagasine et traite l'information facilement. • Il a une bonne mémoire à court terme. • Il lit couramment et comprend ce qu'il lit. • Il adore construire et aider, par exemple, à démonter ou à décorer les babillards. • Il démontre une grande curiosité. • Il s'exprime très bien oralement en français.	• Apprendre à suivre les règles et routines de la classe et de l'école. • Apprendre à respecter les autres. • Apprendre à se concentrer sur sa tâche et la terminer. • Contrôler son impulsivité et sa colère, et développer des habiletés sociales appropriées. • Développer ses habiletés en lecture et en écriture. • Être attentif en classe. • Résoudre des problèmes mathématiques.

2. Description de la tâche

Les élèves de la classe de Madame Yvette étudient le concept de temps (année, mois, semaine, jour, heure, minute). Ils réaliseront plusieurs activités au cours de cette unité.

3. Scénario de différenciation

Activité d'amorce : Travail de groupe – Comparer les pages d'un calendrier

Madame Yvette divise sa classe en 6 groupes (4 groupes de 3 élèves et 2 groupes de 4). Chaque groupe a pour tâche d'examiner et de comparer deux pages d'un calendrier. Ils doivent trouver les ressemblances et les différences entre les pages qu'ils ont à examiner. Les élèves ont environ 10 minutes pour faire cette activité en groupe. Un élève de chaque groupe est choisi pour écrire les commentaires et un autre est choisi pour présenter l'information au reste de la classe. Une fois que chaque groupe a présenté ses observations, Madame Yvette demande à la classe de placer les pages du calendrier en ordre. Elle dirige cette activité en posant les questions suivantes :

- Quel mois de l'année vient en premier?
- Quel mois vient après?
- Quel est le dernier mois de l'année?

1re activité : Les évènements importants – Travail individuel

Lors de cette activité, les élèves vont discuter des évènements importants qui se déroulent pendant l'année. Ils vont ensuite placer ces évènements sur une ligne de temps personnelle. Cette activité permettra aux élèves de développer le concept de nombre. Madame Yvette commence par demander aux élèves de nommer les évènements importants du mois en cours en posant les questions suivantes :

- Qui célébrera son anniversaire ce mois-ci?
- Qui a célébré son anniversaire durant l'été?
- Quelle est votre date d'anniversaire?

Madame Yvette écrit au tableau la date de fête de chaque élève qu'elle place par ordre chronologique. Elle demande ensuite aux élèves de lire chaque mois de l'année. Elle explique ensuite que l'année commence par le mois de **janvier**, même si l'année scolaire commence en **septembre**. Ensuite, les

© Alberta Education, Canada, 2007

élèves de la classe font un remue-méninges sur les évènements importants qui se dérouleront pendant l'année :

- Quel est le premier jour d'école?
- Quel est ton jour de fête préféré?
- Quand a lieu ce jour de fête?
- À quelles dates ferons-nous une sortie de classe ou une excursion?

Madame Yvette écrit tous ces évènements et ensuite les classe avec les élèves selon les mois de l'année. Elle place ensuite ces évènements sur une grande ligne de temps qui sert de modèle aux élèves lorsqu'ils construisent leur ligne de temps personnelle.

Madame Yvette donne une grande bande de papier à chaque élève. Ils doivent plier cette bande de papier en 12 parties. Ils inscrivent ensuite un mois de l'année sur chaque partie. Les mois doivent être placés par ordre chronologique, en commençant par le mois de janvier. Ils doivent ensuite placer les évènements qu'ils considèrent importants dans leur vie, dans chaque partie de leur ligne de temps. Ils peuvent choisir les évènements sur la ligne de temps affichée dans la salle de classe ou ajouter d'autres évènements importants qui n'apparaissent pas sur la liste de la classe. Ils peuvent utiliser des chiffres, des dessins ou des mots pour représenter les évènements importants de leur vie. Madame Yvette demande aussi aux élèves d'apporter leur ligne de temps à la maison et, avec l'aide de leurs parents, les élèves pourront ajouter d'autres évènements importants qui ont eu lieu dans leur famille. Pendant la semaine, Madame Yvette réservera une période chaque jour pour que les élèves présentent leur ligne de temps personnelle au reste de la classe.

2e activité : Une minute ça dure combien de temps? Cinq minutes ça dure combien de temps?

Lors de cette activité, les élèves vont continuer d'explorer et de développer le concept de temps. Qu'est-ce que je peux accomplir en 1 minute, en 5 minutes?

En utilisant l'horloge de la salle de classe, Madame Yvette demande aux élèves de lui dire de quelle façon l'horloge peut indiquer qu'une minute s'est écoulée. Elle laisse les élèves exprimer leurs idées sur ce sujet. Ensuite, elle amène la discussion sur la durée de 1 minute. **Combien de temps pensez-vous qu'une minute dure?** Elle demande ensuite aux élèves de prétendre qu'ils sont des horloges. Ils doivent fermer les yeux et les ouvrir lorsqu'ils pensent qu'une minute s'est écoulée. Madame Ouellet utilise une minuterie qui sonnera lorsque la minute sera écoulée. Elle répète ce petit exercice pour permettre aux élèves d'estimer le plus correctement possible la durée d'une minute.

Madame Yvette distribue deux feuilles de papier à dessin à chaque élève. Elle leur demande de réfléchir à ce qu'on peut faire en une minute. Elle pose la question suivante : **Quel genre de dessin pouvez-vous faire en 1 minute?** Après que les élèves ont répondu à cette question, Madame Yvette leur demande de faire un dessin en 1 minute. Elle encourage ensuite les élèves à partager leurs sentiments face à cette activité. **As-tu eu le temps de terminer ton dessin?** Ensuite, Madame Yvette aide les élèves à identifier une période de 5 minutes. Elle leur demande : **Pensez-vous que vous pourriez faire un meilleur dessin en 5 minutes? Pourquoi?** Ensuite, elle donne 5 minutes aux élèves pour faire un dessin sur la deuxième feuille de papier. Une fois ce dessin terminé, ils comparent les deux dessins.

Les élèves font ensuite un remue-méninges sur les activités qu'ils peuvent faire à l'école qui durent 1 minute et les activités qui durent 5 minutes. Ensuite, en groupe de deux, ils doivent choisir, à partir de la liste du tableau, une activité d'une minute. Ils doivent vérifier si cette activité a bien duré 1 minute. Ils doivent faire le même exercice avec une activité de 5 minutes. Finalement, avec toute la

© Alberta Education, Canada, 2007

classe, Madame Yvette fait la liste des activités qu'elle place sur une grande feuille, des activités qui durent 1 minute versus les activités qui durent 5 minutes.

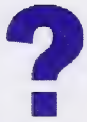
Ateliers d'enrichissement (Annexe C) :

a) Un calendrier pour mes parents : Dans cet atelier, l'élève a à sa disposition du matériel pour créer un calendrier pour la maison. Il a le choix d'illustrer chaque page du calendrier en faisant un collage, un dessin ou une peinture.

b) Résoudre des problèmes : Dans cet atelier, Madame Yvette a prévu une série de problèmes liés à la notion de temps. Les problèmes sont de niveaux de difficultés variés selon les habiletés des élèves. Voici quelques exemples :

Niveau facile :
À quelle date fêterons-nous l'Halloween cette année?
Quel est le nom du mois qui vient avant Mars?
Combien y a-t-il de mois dans une année?
Combien y a-t-il de semaines dans un mois?
L'anniversaire de Michelle est le 28 janvier. Quel jour sera son anniversaire cette année?

Niveau difficile :
Adam dit que son anniversaire est dans trois semaines et deux jours. Dans combien de jours aura lieu son anniversaire? Explique comment tu as trouvé cela.
Mira a deux ans et demi. Cela fait combien de mois qu'elle est née? Explique ton raisonnement.



Pourquoi différencier?

Pour répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux de *Jessica* et de *Matthew*. Prévoir aussi des activités pour permettre aux élèves de s'exprimer et de résoudre des problèmes (ateliers d'enrichissement).

Quoi différencier?

La structure sera différenciée, car les groupements seront différents tout au long du scénario. Il y aura des activités faites avec toute la classe, certaines seront individuelles et d'autres se feront en groupe de deux.

Le processus sera aussi différencié pour répondre aux besoins de *Jessica* et de *Matthew*.

Quand différencier?

La différenciation doit avoir lieu à chaque étape du scénario d'apprentissage, plus précisément en ce qui concerne *Jessica* et *Matthew*.

Comment différencier?

La différenciation se fait dans la salle de classe et dans une matière, les mathématiques.

- Pour *Jessica*, cette unité est une des plus importantes vu les difficultés qu'elle rencontre avec le concept de temps. La réalisation de la ligne de temps lui permettra de développer la notion de séquence et de classifier les évènements dans le temps. Madame Yvette a aussi préparé un dictionnaire personnel illustré

© Alberta Education, Canada, 2007

contenant le vocabulaire lié au concept de temps. *Jessica* a aussi sur son pupitre un horaire illustré relatant toutes les activités durant la journée et l'heure à laquelle ces activités se déroulent. Durant certaines activités individuelles, Madame Yvette enseigne à *Jessica* à utiliser une minuterie pour l'aider à mieux gérer son temps. Vu ses habiletés artistiques, *Jessica* participe avec grand plaisir à l'atelier « Un calendrier pour ma famille ». Cependant, avant de participer à cet atelier, *Jessica* doit établir un échéancier avec Madame Yvette. Pour ce qui est de sa participation à l'atelier de résolutions de problèmes, *Jessica* est jumelée avec un partenaire expert. Elle commence avec des problèmes faciles. Elle sera encouragée aussi à dessiner le problème qu'elle doit résoudre ou encore à le mimer. On l'encourage aussi à penser tout haut et à reformuler le problème dans ses propres mots avant de le résoudre.

- La réalisation de la ligne de temps personnelle est une tâche assez facile pour *Matthew*, car il a le choix d'illustrer les évènements importants au lieu de les écrire. Lors de ce travail individuel, *Matthew* est placé dans un endroit où les distractions sont minimes. Madame Yvette a prévu des périodes de repos ou encore des moments pendant lesquels *Matthew* peut quitter la classe pour faire de la marche ou boire de l'eau, sous la supervision de son aide-élève lorsqu'il commence à se sentir frustré ou fatigué.
- La création de la ligne de temps peut aussi être divisée en étapes. Par exemple, illustrer les trois premiers mois, changer d'activité ou prendre une pause, illustrer les trois mois suivants, etc. Madame Yvette s'assure d'avoir établi des routines claires et précises et elle a, au préalable, fait part de ses attentes à *Matthew* avant chaque activité. La création du calendrier pour ma famille est aussi divisée en périodes de travail et en périodes de temps qui permettent à *Matthew* de bouger ou de se reposer. Madame Yvette reconnaît l'importance de faire preuve de flexibilité et d'offrir des choix à *Matthew,* tout en enseignant de façon structurée. Dans l'atelier de résolution de problèmes, *Matthew* est aussi jumelé avec un partenaire expert et capable de démontrer de la tolérance et de la patience envers *Matthew*. Il effectue aussi des problèmes assez faciles pour lui et on l'encourage à les dessiner ou encore à les mimer.

4. Stratégies d'évaluation

L'évaluation se fait à partir d'observations et de comptes rendus oraux des élèves. Lors de la création et de la présentation de leur ligne de temps personnelle, Madame Yvette s'assure de mener une évaluation formative et continue à le faire en utilisant les questions suivantes :

- Comment as-tu décidé quels évènements mettre sur ta ligne de temps?
- Comment savais-tu à quel endroit les écrire sur ta ligne?

De plus, Madame Yvette vérifie si les élèves peuvent associer correctement les dates des évènements avec leur ligne de temps et elle vérifie si les élèves peuvent bien mettre les mois et les dates par ordre chronologique sur leur ligne de temps.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en TROISIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Monsieur Richard est un enseignant de troisième année. Sa classe compte vingt-quatre élèves dont treize sont des garçons et onze sont des filles. Au sein de cette classe, on retrouve un élève ayant un trouble d'apprentissage. Voici un portrait synthèse de cet élève.

Portrait de *Stuart*

Stuart est âgé de 9 ans et 9 mois. Lorsqu'il était en deuxième année, l'enseignante de *Stuart* s'inquiétait de ses résultats scolaires en lecture et en écriture. *Stuart* a donc reçu un soutien supplémentaire grâce au programme de littératie précoce. À la fin de la deuxième année, *Stuart* avait fait des progrès, cependant la lecture et l'écriture en français demeuraient pour lui des tâches difficiles. Les résultats des évaluations en lecture en français plaçaient *Stuart* à un niveau d'apprentissage de la troisième année en ce qui concerne le décodage et la lecture de mots. Par contre, sa compréhension en lecture se situait à un niveau de frustration. Les tests psychologiques ont placé *Stuart* à un niveau moyen-fort pour son âge. Cependant, en classe en situation de groupe, il présentait beaucoup de difficultés sur le plan scolaire et son enseignant avait remarqué les signes et les comportements suivants : confond certains sons semblables (table au lieu de fable), fait répéter souvent, difficulté à demeurer attentif, résultats scolaires ne correspondent pas à ses capacités, difficulté à suivre les directives et à interpréter les informations verbales, facilement distrait par les bruits environnants, est souvent dans la lune. Des difficultés d'audition centrale ont été confirmées par une audiologiste. Donc, *Stuart* entend le message verbal qui lui est destiné, mais a de la difficulté à interpréter le sens du message.

Ses forces	Ses défis
• Réussit mieux en situation individuelle. • S'exprime bien oralement, il n'est pas timide. • Adore les arts et est très créatif, voire même théâtral. • Fort en mathématiques. • Se fait des amis facilement. • Bon comportement en salle de classe.	• Retenir les éléments pertinents du message. • Apprendre de nouveaux concepts. • Retenir l'orthographe d'un mot. • Retenir les informations dans un ordre donné. • Raconter une histoire dans un ordre logique. • Suivre plusieurs directives à la fois. • Être organisé.

2. Description de la tâche

En janvier, Monsieur Richard a planifié de faire participer ses élèves à une série de tâches et d'activités portant sur le thème des inventions : « Si tu n'existais pas, il faudrait t'inventer! ».

1er scénario : Fonctionnement par sous-groupes

Description :
Dans ce scénario, Monsieur Richard a prévu six sous-groupes de travail (4 élèves par groupes). Les élèves n'effectuent pas de rotation de ces sous-groupes, ils sont placés dans un sous-groupe choisi par l'enseignant. Cette activité permet aux élèves de développer des habiletés coopératives alors que chaque membre du groupe a une tâche :

- lire le texte aux autres membres;

© Alberta Education, Canada, 2007

- faire le dessin ou le modèle en trois dimensions;
- prendre des notes;
- faire un compte rendu au reste du groupe.

Chaque groupe a la tâche de lire un court texte au sujet d'une invention réalisée par un élève (voir les textes dans la série *Arrimage*, troisième année, aux pages 24 à 37), de représenter cette invention visuellement, de faire un compte rendu qui sera présenté aux autres groupes et de donner son opinion au sujet de cette invention.

Pourquoi différencier?

Pour permettre aux élèves de développer des habiletés coopératives et pour la motivation. Les élèves seront actifs dans leur apprentissage en faisant la lecture du texte et en présentant un compte rendu au reste de la classe. Cette activité permet de créer une situation où les forces de chaque élève sont exploitées.

Quoi différencier?

Premièrement, la structure est différenciée, car l'enseignant fonctionne par groupe. Deuxièmement, la différenciation se fait aussi sur le plan de la production, car chaque groupe pourra présenter son compte rendu en choisissant un matériel différent.

Quand différencier?

La différenciation se fera pendant l'apprentissage.

Comment différencier?

L'enseignante différencie dans une matière, à l'interne (dans la salle de classe). Les élèves sont placés en sous-groupes spécifiques choisis par l'enseignante. Monsieur Richard s'assure ici que *Stuart* a, au sein de son groupe, une tâche qui convient à ses besoins et qui lui permettra de vivre la réussite. Par exemple, selon ses forces, Stuart peut faire le dessin, le schéma ou la construction de l'invention ou encore faire le compte rendu au reste du groupe en utilisant ses habiletés théâtrales.

© Alberta Education, Canada, 2007

3. Stratégies d'évaluation

Autoévaluation faite par le groupe lui-même

GRILLE D'OBSERVATION

	OUI	NON
Nous sommes capables de dégager les idées principales du texte.		
Nous sommes capables de réagir au texte en faisant part de nos goûts et nos opinions.		
Nous sommes capables de rédiger quelques phrases pour, par exemple, décrire un objet et exprimer nos goûts et nos préférences.		
Nous sommes capables d'utiliser correctement le vocabulaire et faire des phrases complètes aux sujets des textes lus.		

2e scénario : Les centres d'apprentissage

Description :

Dans ce scénario, Monsieur Richard a prévu 5 centres d'apprentissage interdisciplinaires sur les inventions. Les élèves ont la possibilité d'aller travailler dans les centres qui les intéressent. Le menu est ouvert pendant certaines périodes de la semaine et les élèves ont la possibilité d'aller travailler dans les centres d'apprentissage. L'utilisation des centres permet de développer l'autonomie chez l'élève. Dans ce scénario, Monsieur Richard a décidé d'utiliser un contrat d'apprentissage avec *Stuart*. Celui-ci va négocier la réalisation de certains centres d'apprentissage avec son enseignant. Les tâches choisies et les échéanciers sont inscrits dans un contrat d'apprentissage. Avec *Stuart*, il est très important de fonctionner selon une démarche rigoureuse et structurée qui lui permet de s'impliquer dans des activités ou des projets réalistes et réalisables dans un certain délai. Il est aussi important que *Stuart* vive des expériences de réussite.

Voici une brève description de chacun de ces centres :

1er centre : Les grands inventeurs - Domaine : La lecture

- Dans ce centre, l'élève est invité à découvrir d'autres inventions faites par des adultes. Ils doivent d'abord lire trois courts textes pour découvrir qui a inventé les jeans Levi's, les popsicles et le velcro. Il doit ensuite faire une courte recherche soit à la bibliothèque ou dans Internet pour trouver trois autres inventions. Il doit ensuite placer ces inventions dans un collage incluant le nom de l'inventeur, l'année, le pays d'origine et deux ou trois phrases expliquant chaque invention.

2e centre : Un sondage sur les inventions – Domaines : Les mathématiques et l'écriture

- Dans ce centre, l'élève doit d'abord faire la liste d'une dizaine d'inventions trouvées à la maison (la télévision, le grille-pain, le Nintendo, etc.). Il fait un sondage auprès des autres élèves de la classe. Il présente ensuite les résultats de son sondage sous la forme d'un graphique et écrit un court texte pour expliquer ses résultats.

© Alberta Education, Canada, 2007

3e centre : Retour en arrière – Domaines : Les études sociales et la communication orale

- L'élève fait une liste de 10 inventions et il demande aux adultes qu'il connaît (enseignants, parents, grands-parents, gardiens, famille d'accueil, etc.) ce qu'ils faisaient avant l'apparition de ces inventions. L'élève doit ensuite faire un compte rendu qu'il présentera aux autres élèves de la classe.

4e centre : Je ne peux pas m'en passer – Domaine : L'écriture

- Dans ce centre, l'élève identifie 3 inventions dont il ne peut absolument pas se passer. Il illustre chaque invention et écrit un court texte expliquant quelles sont ces trois inventions et les raisons pour lesquelles il les a choisies.

5e centre : Je réinvente – Domaines : La communication orale et la créativité

- Dans ce centre, l'élève trouve une nouvelle utilité à différents objets. Il doit imaginer et expliquer oralement au reste de la classe, à un temps déterminé par l'enseignant, ce qu'il pourrait faire d'autre avec : une calculatrice, un chapeau, une fourchette, un crayon, une dégrafeuse, un bâton, etc.

6e centre : L'animachine – Domaine : Les arts

- Ici, l'élève tire au hasard le nom d'une machine dans une enveloppe et le nom d'un animal dans une autre enveloppe. Avec ces deux mots, il crée une « animachine ». Il doit faire un modèle de cette animachine en utilisant les matériaux de son choix (papier, pâte à modeler, peinture, etc.). Voici un exemple d'une animachine : chat et ventilateur = un chatilateur. L'élève pourra montrer son animachine aux autres élèves de la classe lors d'un temps de partage informel.

Pourquoi différencier?

Pour permettre aux élèves de développer leur autonomie et leur créativité.

Quoi différencier?

Dans ce scénario, c'est la production qui est différenciée. Chaque élève aura une invention et une construction différentes.

Quand différencier?

La différenciation se fera pendant l'apprentissage et l'évaluation.

Comment différencier?

L'enseignant différencie dans une matière à l'interne (dans la salle de classe). Il est important, surtout pour *Stuart*, de demander aux élèves de soumettre un plan bien structuré de leur construction et de faire la liste des matériaux dont ils auront besoin pour réaliser leur invention.

© Alberta Education, Canada, 2007

Stratégies d'évaluation :

L'auto-appréciation de la performance de l'élève et la sélection de travaux seront placés dans le portfolio de l'élève.

Activités d'enrichissement : Projet personnel (Annexe D)

Description :

Dans ce scénario, l'élève imagine, construit et présente sa propre invention. Cette invention devra répondre à un besoin ou résoudre un problème qu'il aura identifié auparavant. Si le temps le permet et si l'enseignant le désire, les élèves pourront organiser une foire des inventions.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en QUATRIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Diane enseigne en quatrième année dans une école d'immersion. Dans sa classe, il y a vingt-quatre élèves, dont treize filles et onze garçons. Une des filles, *Rebecca*, a des difficultés d'apprentissage en lecture et écriture. Un des garçons, *Nathan* a possiblement un trouble affectif.

Portrait de *Rebecca*

Rebecca aime apprendre en français et s'exprime bien à l'oral. Sa famille l'appuie dans son cheminement scolaire et lui offre des occasions de parler en français à l'extérieur de l'école. L'été dernier, *Rebecca* et son frère ont participé à un camp d'été en français. Cet été, la famille a planifié un voyage au Québec. *Rebecca* est une élève qui travaille et joue bien avec ses pairs. *Rebecca* lit et écrit difficilement en français et en anglais. Lorsqu'elle était en troisième année, son rendement en lecture et en écriture a été évalué. Cette évaluation a indiqué que *Rebecca* avait au moins deux ans de retard en écriture et en lecture dans les deux langues.

Ses forces	Ses défis
• Elle aime apprendre en français. • Elle s'exprime bien à l'oral. • Elle a un bon soutien familial. • Elle travaille et joue bien avec les autres élèves. • Elle participe bien en classe. • Elle est motivée à apprendre la langue.	• Lire en français et en anglais. • Écrire en français et en anglais.

Portrait de *Nathan*

Depuis le début de sa scolarité, *Nathan* se fait remarquer par ses enseignants comme étant un garçon qui ne sourit pas souvent, ni facilement. *Nathan* vit une situation familiale difficile. Il se replie de plus en plus sur lui-même. Son découragement est plus évident.

Ses forces	Ses défis
• Il est un bon lecteur. • Il est sportif et joue au soccer. • Il s'intéresse aux autos et aux motocyclettes.	• Se concentrer. • Prendre des décisions. • Se motiver. • Entretenir des relations sociales.

2. Description de la tâche

Dans le cours de français, Madame Diane travaille la compréhension en lecture à l'aide du roman *Sophie l'apprentie sorcière* de Henriette Major. Cette tâche peut se faire en utilisant d'autres romans, au choix.

© Alberta Education, Canada, 2007

3. Scénario de différenciation

Durant la *phase de préparation ou de modelage*, Madame Diane se sert de courts textes pour enseigner des mini-leçons sur les caractéristiques physiques et les traits de personnalité des principaux personnages des textes. Ces mêmes textes sont utilisés pour identifier l'élément déclencheur de l'histoire. Madame Diane enseigne ce qu'est une bonne prédiction en donnant des exemples et des contre-exemples, d'abord en utilisant des illustrations et ensuite des textes. Elle se sert ensuite des premiers chapitres du roman, *Sophie l'apprentie sorcière* d'Henriette Major, pour modeler comment elle précise son intention de lecture et comment elle fait des prédictions. Elle remplit un tableau avec les caractéristiques physiques et les traits de personnalité de Sophie. Une fois l'élément déclencheur identifié, les actions entreprises par Sophie sont énumérées de façon chronologique en utilisant une ligne de temps. Une discussion a eu lieu pour explorer les questions suivantes :

- Les actions de Sophie sont-elles cohérentes avec ce que nous savons sur sa personnalité et sur ses caractéristiques physiques?
- Que ferais-tu dans la même situation?
- Les actions que tu proposes sont-elles cohérentes avec ta personnalité et tes caractéristiques physiques?

La *pratique guidée* se fait avec le reste des chapitres de ce même roman. Les élèves de la classe sont encouragés à partager leur intention de lecture, à remplir un tableau de caractéristiques physiques et de traits de personnalité, à ajouter les évènements à la ligne de temps et à faire des prédictions.

La *pratique coopérative* se fait en utilisant les revues *J'aime lire* (ou d'autres). Les élèves travaillent avec un partenaire afin de remplir un tableau sur les caractéristiques du personnage principal. Ils notent sur une ligne de temps l'élément perturbateur et les actions entreprises par le personnage principal. Au début de la lecture, les élèves notent leur intention de lecture et font des prédictions. Le jumelage des élèves est fait par Madame Diane selon une méthode qui respecte le niveau de lecture de chaque élève (Annexe E).

Lors de la *pratique autonome*, les élèves liront un roman de leur choix en notant leur intention de lecture et leurs prédictions. Ils devront également remplir un tableau sur les caractéristiques des personnages principaux.

© Alberta Education, Canada, 2007

Pourquoi différencier?

Pour s'assurer que chaque élève vit une expérience de réussite face à la lecture et également pour encourager la coopération entre les élèves. Pour *Rebecca*, ce scénario respecte son niveau de lecture et pour *Nathan,* ceci lui permet d'interagir avec un membre de la classe.

Quoi différencier?

La différenciation se fait sur le plan du contenu. Les textes de lecture sont adaptés au niveau de chaque paire de lecteurs en ce qui concerne la structure.

Quand différencier?

Les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture se manifestent dans tous les domaines scolaires et dans chaque étape des scénarios d'apprentissage. La différenciation et les modifications doivent alors avoir lieu en tout temps si possible.

Comment différencier?

Madame Diane différencie dans une matière dans la salle de classe. Les élèves sont placés en paires/dyades par l'enseignante afin de respecter le niveau de lecture de chacun. Madame Diane a choisi le roman *Sophie l'apprentie sorcière* en pensant à *Nathan*. Sophie, le personnage principal du roman, vit une situation familiale difficile. *Nathan* est aussi jumelé avec un élève qui partage sa passion du soccer. Un des textes que ces deux garçons auront à lire traite du soccer. En choisissant un texte qui traite d'un intérêt commun, il est probable que *Nathan* crée des liens avec cet élève. En ce qui concerne *Rebecca,* cette démarche lui convient bien, car elle aime travailler avec un partenaire. Cette activité fait valoir une de ses forces qui est d'interagir avec les autres membres de la classe. De plus, la façon dont le jumelage est effectué aide *Rebecca* à se sentir à l'aise et à avoir la possibilité de réussir dans un exercice de lecture.

4. Stratégies d'évaluation

L'évaluation formative se fait à partir des tableaux, de la ligne de temps, de la discussion et des observations de Madame Diane. Puisque les élèves travaillent avec leur partenaire, l'enseignante peut se déplacer plus facilement dans la classe et noter ses observations. L'évaluation sommative se fait lors de la pratique autonome avec un nouveau texte.

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en CINQUIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Monique est une enseignante de cinquième année. Sa classe compte vingt-cinq élèves, dont quatorze sont des garçons et onze sont des filles. Au sein de cette classe, on retrouve trois élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux. Voici un portrait synthèse de chacun de ces élèves.

Portrait de *Jason*

Jason est âgé de dix ans et est enfant unique. Dès son arrivée à l'école en deuxième année, l'enseignante a observé chez *Jason* des habiletés bien supérieures à la moyenne des élèves de la classe, et ce, spécialement dans les domaines de la compréhension en lecture, des sciences et des mathématiques. Dû à une baisse considérable sur le plan de sa motivation face au programme scolaire et à des difficultés dans ses relations sociales, la direction de l'école a décidé de faire passer *Jason* de la troisième à la quatrième année. Cette décision s'est avérée très positive pour *Jason*, car il semble mieux s'identifier aux élèves plus âgés, ce qui lui a donc permis d'établir des amitiés plus solides et des relations sociales plus harmonieuses. Cette année, en cinquième année, son enseignante doit s'assurer de lui offrir des défis appropriés.

Ses forces	Ses défis
• Il peut acquérir et retenir l'information rapidement. • Il a une habileté à résoudre des problèmes. • Il a un vaste bagage d'information sur les sujets scolaires et non scolaires. • Il a un raisonnement convergent. • Il a un raisonnement oral concret et abstrait. • Il a une facilité à s'exprimer oralement et possède un vocabulaire riche. • Il est fort en mathématiques et en sciences.	• Travailler, jouer et coopérer avec ses pairs. • Prendre des risques. • Avoir de bonnes habitudes de travail. • Produire des textes écrits de qualité.

Portrait de *Ryan*

Ryan est âgé de onze ans et il a une sœur cadette. *Ryan* a des difficultés à traiter l'information, à être attentif et à se concentrer, à étudier ses notes de classe de façon efficace, à s'organiser et à s'exprimer à l'écrit.

© Alberta Education, Canada, 2007

Ses forces	Ses défis
• Il a une bonne compréhension orale et son vocabulaire est riche. • Il a une bonne mémoire à court terme. • Il a une facilité à s'exprimer oralement devant un public. • Il est créatif et habile en art dramatique. • Il a des habiletés manuelles (*Ryan* adore construire). • Il est intéressé par les ordinateurs et la technologie.	• Organiser ses pensées, planifier et exécuter les plans de manière systématique. • Gérer son temps. • Prendre des notes et faire un résumé. • Écouter, saisir toutes les directives données. • Soutenir son attention, à moins qu'une tâche l'intéresse grandement. • Entreprendre une tâche, maintenir son attention et la terminer. • Être autonome. • Calligraphier lisiblement. • Planifier ses tâches d'écriture, les structurer et les réviser.

Portrait d'*Andréa*

Andréa est aussi âgée de 11 ans. Elle a deux sœurs. D'après les évaluations faites par son enseignante, *Andréa* démontre un retard considérable sur le plan de ses habiletés langagières (lecture et écriture). Ses difficultés se situent surtout sur le plan de la mémoire à long terme, de l'organisation, de l'identification des points importants d'un texte.

Ses forces	Ses défis
• Elle raisonne de façon logique et mathématique. • Elle a une bonne mémoire auditive à court terme. • Elle est attentive en classe. • Elle peut se concentrer sur la tâche demandée et la terminer. (Elle a cependant besoin de beaucoup plus de temps que ses camarades pour compléter une tâche). • Elle est déterminée et a une attitude positive envers l'école.	• Se rappeler des concepts ou de l'information d'un jour à l'autre. • Suivre des directives données. • Identifier les sons. • Lire couramment. • Extraire l'idée principale d'un texte. • Résumer l'information et se rappeler des détails. • Faire des déductions à partir d'un texte. • Se concentrer sur la compréhension parce qu'elle fait trop d'efforts pour décoder les mots.

2. Description de la tâche

Les élèves de la classe de Madame Monique étudient les mécanismes utilisant l'électricité en sciences.

© Alberta Education, Canada, 2007

3. Scénarios de différenciation

1er scénario : Travail en dyades et atelier de remédiation

Lors de ce scénario, les élèves travaillent avec un partenaire pour relever le défi de créer une lampe de poche, qui fonctionne en utilisant un interrupteur. Cette tâche présente un niveau de difficulté faible, car la plupart des élèves savent déjà comment allumer une ampoule, construire un interrupteur et faire fonctionner un circuit en série.

Ils ont à leur disposition un matériel varié tel que des rouleaux et des boîtes en carton, des assiettes en aluminium, du fil électrique, des piles, de petites ampoules, des trombones, du ruban adhésif, etc. Ils doivent aussi faire une autoévaluation de leur lampe de poche en suivant les critères mentionnés sur la fiche d'évaluation. Ensuite, ils doivent faire le diagramme de leur lampe de poche et en étiqueter les composantes, et faire une brève critique en expliquant ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné et ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur invention. Chaque dyade évaluera la qualité de la lampe de poche d'une autre dyade.

Madame Monique a aussi prévu un atelier de remédiation pour les élèves qui ont besoin de réviser et de s'exercer à construire un circuit en série et un interrupteur et de savoir comment allumer une ampoule.

Pourquoi différencier?

Pour la coopération et le succès de chacun, car les dyades sont formées en fonction des besoins particuliers des élèves.

Quoi différencier?

Premièrement, la structure de la tâche sera différenciée. Les élèves réaliseront cette tâche en dyades structurées et formées par l'enseignante. Deuxièmement, le processus est différencié par l'atelier de remédiation qui permet d'accompagner davantage les élèves qui ont des besoins spéciaux.

Quand différencier?

La différenciation se fera pendant l'apprentissage.

Comment différencier?

L'enseignante différencie dans une matière, à l'intérieur de la salle de classe. Les élèves sont placés en dyades spécifiques choisies par l'enseignante et pour répondre aux besoins de certains élèves. Par exemple :

- *Jason*, qui possède de bonnes connaissances en sciences et des habiletés motrices supérieures, n'a aucune difficulté à relever le défi de l'invention de la lampe de poche. Cependant, il éprouve des difficultés en ce qui concerne la qualité du produit final. Il est donc important de le grouper avec un élève consciencieux et méticuleux et qui pourra aider *Jason* à remettre un travail de qualité (plan de la lampe de poche bien dessiné, colorié et étiqueté, lampe de poche bien décorée, rapport écrit lisible et bien organisé). En revanche, *Jason* peut aider cet élève à réaliser la construction de la lampe de poche.
- Vu ses difficultés d'attention et d'organisation, *Ryan* est jumelé avec un élève qui est en mesure de l'aider à organiser son matériel et ses idées. Il peut aussi l'aider à planifier et diviser la tâche en plusieurs étapes. Au moment de

© Alberta Education, Canada, 2007

l'évaluation, *Ryan* pourrait être responsable de la présentation orale de leur lampe de poche.

- Étant donné ses difficultés en lecture et en écriture, *Andréa* est jumelée avec un lecteur compétent. L'enseignante peut aussi fournir à *Andréa* des schémas contenant le vocabulaire illustré (ampoules, interrupteurs, circuits, etc.).

2e scénario : Atelier - carrousel, atelier de remédiation et projet personnel

L'enseignante met sur pied cinq ateliers auxquels les élèves participent à tour de rôle. Trois ateliers sont obligatoires pour tous les élèves. Le quatrième atelier est facultatif et propose aux élèves une banque de projets personnels. Enfin, le cinquième atelier est un atelier de remédiation conçu pour les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. Ces ateliers servent d'évaluation finale. Celle-ci porte sur les habiletés des élèves à planifier, à inventer et à construire un gadget électrique, répondant à des critères déterminés et en utilisant le matériel qui leur est fourni.

Voici la description de chaque atelier :

- **1er atelier :** Planification, invention et construction d'un **ventilateur**. Le processus pour la construction d'un ventilateur présente un faible niveau de difficulté étant donné que celui-ci ressemble beaucoup à la construction de la lampe de poche.

- **2e atelier :** Planification, invention et construction d'un **système d'alarme**. Cet atelier présente un niveau de complexité moyen. La construction d'un système d'alarme est plus complexe en ce qui concerne les circuits et les interrupteurs.

- **3e atelier :** Construction d'un **circuit en série** et d'un **circuit en parallèle**, et comparaison entre les deux.

Remarque. *– Pour chacun de ces ateliers obligatoires (1er, 2e et 3e), les élèves ont à remplir une fiche sur laquelle ils doivent illustrer leur invention et leurs circuits, en étiqueter les composantes et écrire une courte description ou une comparaison.*

- **4e atelier :** Banque de projets personnels :
  - Projet de recherche sur un inventeur du domaine de l'électricité (Alexandre Graham Bell, Thomas Edison, etc.)
  - Planification, invention et construction d'un gadget électrique. L'élève choisit lui-même le gadget qu'il veut construire ou inventer. Plusieurs livres de référence sur les gadgets électriques sont mis à sa disposition.
  - Conception et fabrication d'un jeu de société (serpents et échelles, *Clues,* etc.) sur les règles de sécurité et l'électricité.
  - Création d'un mot croisé ou d'un mot mystère en utilisant le vocabulaire de l'électricité.
  - Préparation et présentation d'une expérience de sciences au sujet de l'électricité.

- **5e atelier :** Atelier de remédiation (même atelier décrit dans le 1er scénario). Cependant, celui-ci peut facilement être animé par des élèves qui se sentent à l'aise et qui ont acquis les compétences de base pour construire un appareil électrique. Cet atelier a pour but d'aider les élèves qui ont besoin de revoir comment construire un circuit et un interrupteur, comment faire fonctionner un système d'alarme, une ampoule ou un moteur.

© Alberta Education, Canada, 2007

Pourquoi différencier?

Ces ateliers permettront à Madame Monique d'évaluer les compétences de chaque élève dans la planification, l'invention et la construction d'un appareil électrique. Ces ateliers encouragent la créativité, la prise de risques et le partage du matériel.

Quoi différencier?

Premièrement, la structure est différenciée, car l'enseignant favorise l'apprentissage en groupe. Deuxièmement, le processus est différencié, car l'élève doit circuler dans différents ateliers. Troisièmement, le contenu est différencié, car chaque atelier traite d'un objectif différent. Enfin, la différenciation se fait aussi sur le plan de la production, car le résultat de chaque atelier est différent.

Quand différencier?

Après les apprentissages, puisque trois de ces ateliers comprennent une évaluation. L'enseignante a auparavant indiqué aux élèves que cette tâche est une tâche d'évaluation et elle explique clairement les critères d'évaluation et le degré de difficulté de chaque atelier.

Comment différencier?

La différenciation se fait dans la salle de classe, au sein de différents ateliers de travail. On fait place à une différenciation successive, car les élèves font une rotation dans différents ateliers.

- *Jason* est le type d'élève qui réussit à compléter les trois ateliers obligatoires assez facilement et rapidement. Pour les élèves qui se sentent à l'aise, en particulier *Jason*, les directives pour la réalisation de ces trois ateliers seront formulées sous forme de problèmes à résoudre et seront peu détaillées. Par exemple, dans le 1er atelier, les directives peuvent être : En utilisant le matériel à ta disposition, construit un ventilateur qui répondra à des critères de qualité spécifiques. Le défi de *Jason* est de compléter les tâches écrites. Madame Monique exige ici que tous les élèves illustrent leur invention et leurs circuits, et en étiquettent les composantes. Cependant, les élèves ont le choix de faire leurs observations et leurs commentaires par écrit ou à l'aide d'un magnétophone. La variété des projets personnels offerts dans le quatrième atelier (facultatif) permet à *Jason* de choisir une activité qui répond à ses intérêts et à ses habiletés. Madame Monique demande aussi à *Jason* de gérer l'atelier de remédiation (5e atelier) à quelques reprises. *Jason* peut aussi, s'il le désire, servir d'expert et aider les élèves qui ont plus de difficultés à réaliser ces trois ateliers.
- Pour que *Ryan* réussisse à compléter les trois ateliers obligatoires, Madame Monique s'assure préalablement de l'aider à bien se préparer. Elle lui fournit des directives plus spécifiques, plus détaillées et plus claires pour la réalisation de chaque atelier. Avant chaque atelier, *Ryan* lit la feuille de directives et en surligne les éléments importants. Avant la réalisation de l'atelier, Madame Monique s'assure que *Ryan* comprend bien ce qu'il doit faire. Elle lui demande donc de répéter dans ses propres mots (paraphraser) les directives. *Ryan* doit aussi remplir une fiche sur laquelle il doit indiquer le matériel nécessaire pour la construction du ventilateur, du système d'alarme et des circuits. Madame Monique l'aide à établir les étapes de chaque construction. Ces dernières peuvent être enregistrées sur cassette. Pour chaque atelier, Madame Monique lui demande de se fixer un échéancier. S'il ne peut pas respecter cet échéancier, il devra avoir recours à l'aide d'un expert comme *Jason*.

© Alberta Education, Canada, 2007

- Pour les élèves ayant des difficultés en lecture, comme *Andréa*, Madame Monique a préparé pour chacun des trois ateliers obligatoires des feuilles de directives accompagnées d'illustrations. *Andréa* peut aussi écouter les directives sur cassette ou demander l'aide d'un expert. Elle peut également participer à l'atelier de remédiation si elle en ressent le besoin.

4. Stratégies d'évaluation

Autoévaluation de la lampe de poche :

Critères de fiabilité	OUI	NON
Elle s'allume 5 fois sur 5.		
Elle s'éteint 5 fois sur 5.		
Elle est facile à faire fonctionner.		
Elle est légère.		
Les connexions sont bonnes.		
Elle est sécuritaire. (Les fils ne sont pas suspendus partout.)		

- Par les pairs : Chaque dyade doit aussi comparer sa lampe de poche avec celle d'une autre dyade.

Stratégies d'évaluation

- Autoévaluation (1er et 2e ateliers) : Les élèves doivent remplir une fiche d'évaluation semblable à celle de la lampe de poche au 1er scénario, qui permet d'évaluer le fonctionnement et l'efficacité de leur ventilateur et de leur système d'alarme (les critères d'évaluation seront préalablement établis). Ils doivent aussi remettre un schéma bien détaillé de leur ventilateur et de leur système d'alarme, avec chaque composante étiquetée.
- 3e atelier : L'élève remplit un tableau comparatif entre un circuit en parallèle et un circuit en série.
- 4e atelier : L'évaluation du projet personnel se fait selon les critères établis par l'élève et l'enseignant.
- 5e atelier : L'atelier de remédiation est facultatif et permet de répondre aux besoins particuliers de certains élèves.

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en SIXIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Monsieur Jean enseigne en sixième année. Sa classe compte vingt-six élèves, dont quinze sont des filles et onze sont des garçons. Au sein de cette classe, on retrouve un élève nommé *Kyle* ayant été identifié avec le syndrome d'alcoolisation fœtale. Voici un portrait de cet élève.

Portrait de *Kyle*

Kyle est âgé de 11 ans et 6 mois et il vit en famille d'accueil. *Kyle* et son frère visitent régulièrement leurs parents biologiques. Très jeune, *Kyle* a été diagnostiqué comme ayant un ensemble des troubles d'alcoolisation fœtale. Kyle fonctionne généralement bien, mais certaines difficultés se présentent sur le plan du comportement et du raisonnement. Il a aussi un retard dans l'acquisition du langage, de la parole et de la lecture.

Ses forces	Ses défis
• Il réussit mieux en situation individuelle. • Il adore les arts et il est particulièrement doué en dessin. • Il aime participer à des sports d'équipe. • Il est très tactile et aime manipuler. • Il apprend plus facilement avec un support visuel.	• Lire, épeler et comprendre. • Enregistrer et retenir l'information. • Distinguer la cause de l'effet. • Prévoir et comprendre les conséquences de ses actes. • Être attentif et compléter les tâches demandées. • Établir, reconnaître et respecter l'espace personnel des autres. • Mieux s'organiser. • Suivre les directives.

2. Description de la tâche

Monsieur Jean a planifié une unité sur les légendes. À la fin de cette unité, les élèves doivent composer leur propre légende.

3. Scénarios de différenciation

1er scénario : Pratique guidée – Travail en sous-groupe

Activité : Modelage – Compréhension d'un texte à structure narrative

En choisissant un texte narratif, Monsieur Jean montre devant la classe comment identifier les parties du texte en remplissant un schéma de structure narrative comportant plusieurs épisodes. Il montre aussi comment distinguer le réel de l'imaginaire en relevant certains évènements et en les classant en deux catégories : réels ou imaginaires.

© Alberta Education, Canada, 2007

Exemple de schéma :

Situation initiale Description du personnage principal et des autres personnages; situation initiale : temps, lieu, etc.	
Évènement déclencheur Description de l'évènement déclencheur (problème ou non); sentiments et réactions des personnages.	
Actions Actions entreprises par les personnages; réactions et déroulement de l'intrigue.	1er évènement : 2e évènement : 3e évènement : 4e évènement :
Dénouement Description des conséquences des actions; sentiments et réactions des personnages; morale, etc.	

2e scénario : Pratique guidée – Travail en sous-groupe

Description

Dans ce scénario, les élèves plus indépendants travaillent en dyade. Les élèves ayant besoin d'appui, comme *Kyle*, participent à un atelier de consolidation des acquis avec Monsieur Jean.

Chaque dyade a pour tâche de lire une légende (*La légende de la pluie – Arrimage*, *6e année*) et identifier les différentes parties de cette légende en remplissant un schéma de structure narrative.

Pourquoi différencier?

Pour permettre aux élèves de développer leur autonomie et leur habileté à coopérer et pour répondre aux besoins de *Kyle* et d'autres élèves ayant des difficultés en lecture.

© Alberta Education, Canada, 2007

Quoi différencier?

Premièrement, la structure est différenciée, car l'enseignant fonctionne par groupe (dyades et clinique de consolidation). Deuxièmement, le contenu est différencié, car certains élèves ont un texte de légende adapté à leur niveau.

Quand différencier?

La différenciation se fera pendant l'apprentissage. La différenciation doit avoir lieu à chaque étape des scénarios d'apprentissage.

Comment différencier?

L'enseignant différencie dans une matière, dans la salle de classe. Il travaille avec un groupe dans un atelier de consolidation des acquis, dont *Kyle* fait partie. Ces élèves sont guidés tout au long de la tâche. Ils utilisent la même légende, mais celle-ci a été adaptée (raccourcie et simplifiée) pour répondre aux besoins de ces élèves. Les élèves doivent aussi relever différents évènements de l'histoire et les classer selon qu'ils appartiennent au monde du réel ou à celui de l'imaginaire.

2e scénario : Pratique autonome – Évaluation

Description

Dans ce scénario, les élèves doivent, de façon autonome, lire une légende de leur choix, remplir un schéma de structure narrative et classer les évènements selon qu'ils appartiennent au monde du réel ou à celui de l'imaginaire.

Pourquoi différencier?

Pour répondre aux intérêts particuliers des élèves, car ils auront à choisir une légende qui leur convient et pour répondre aux besoins particuliers de *Kyle*.

Quoi différencier?

Le contenu sera différencié, car les élèves utiliseront différentes légendes. Pour *Kyle*, le processus sera différencié, car il complètera cette activité oralement.

Quand différencier?

La différenciation se fera pendant l'apprentissage et l'évaluation.

Comment différencier?

L'enseignant différencie dans une discipline, dans la salle de classe. Kyle pourra compléter cette tâche oralement et Josée, son aide-élève, pourra noter ses commentaires sur le schéma.

© Alberta Education, Canada, 2007

Voir le schéma de structure narrative au 1er scénario.

4. Stratégies d'évaluation

Évaluation faite par l'enseignant – grille d'évaluation :

Critères d'évaluation	OUI	NON
L'élève a identifié la situation initiale.		
L'élève a identifié l'élément déclencheur.		
L'élève a identifié l'évènement ou les évènements de l'histoire en ordre.		
L'élève a identifié le dénouement.		
L'élève a relevé et classé ce qui appartient au monde réel ou au monde imaginaire.		

3e scénario : Projet d'écriture

Description

Dans ce scénario, les élèves ont à rédiger une légende et à la présenter au reste de la classe. Chaque élève peut choisir le moyen qui lui convient le mieux pour présenter sa légende. Pour répondre aux besoins des élèves, Monsieur Jean offre trois niveaux de complexité de la tâche. Il a également prévu un atelier de remédiation sur les verbes conjugués à l'imparfait, et l'accord des noms et des adjectifs.

Premier niveau : Travail autonome – Degré de complexité élevé

Les élèves qui se sentent à l'aise et qui peuvent travailler de façon autonome ont pour tâche d'imaginer et d'écrire une légende comportant plusieurs évènements. Avant d'écrire leur première ébauche, ils doivent faire un schéma de structure narrative.

Deuxième niveau : Travail autonome – Degré de complexité moyen

Les élèves de ce groupe ont pour tâche d'imaginer et d'écrire une légende comportant seulement un évènement.

Troisième niveau : Travail guidé – Faible degré de complexité

Les élèves de ce groupe, dont *Kyle* fait partie, doivent écrire une légende à partir d'un modèle existant. Par exemple, en utilisant la légende de la pluie, les élèves ont à réécrire cette légende en changeant les personnages, le lieu, les évènements, etc. Ce groupe est géré par l'enseignant.

Atelier de remédiation : Le verbe à l'imparfait et les accords des noms et des adjectifs

Cet atelier a pour but d'aider les élèves qui ont besoin de réviser la conjugaison des verbes à l'imparfait et les règles d'accord du genre et du nombre des noms et des adjectifs. Des affiches avec les règles de grammaire sont exposées dans ce centre d'apprentissage. Des élèves experts peuvent être responsables de ce centre.

© Alberta Education, Canada, 2007

Ensuite, les élèves ont la possibilité de choisir les moyens de production et de présentation de leur légende dans la liste suivante :

- un livre illustré;
- une présentation PowerPoint;
- un théâtre de marionnettes ou d'ombres chinoises;
- une lecture dramatisée;
- une pièce musicale;
- un film d'animation (pour les élèves doués en technologie et qui peuvent utiliser le logiciel Movie Maker et une caméra numérique, si ce matériel est à votre disposition);
- autres.

Pourquoi différencier?

Pour permettre aux élèves de développer leur autonomie et leur créativité, et pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Pour permettre à *Kyle* de vivre une situation de réussite en écriture.

Quoi différencier?

Dans ce scénario, le processus et les attentes sont différenciés. Certains élèves sont davantage guidés. La production est aussi différenciée, car chaque élève présente sa légende en utilisant le moyen de son choix.

Quand différencier?

La différenciation se fait pendant l'apprentissage, et ce, tout au long des étapes du scénario.

Comment différencier?

L'enseignant différencie dans une matière dans la salle de classe. *Kyle* fait la tâche de troisième niveau : faible degré de complexité, c'est-à-dire qu'il compose sa légende à l'aide d'un modèle. Il participe également à l'atelier de remédiation sur les verbes.

5. Stratégies d'évaluation

Grille d'évaluation :

Critères d'évaluation	Présent(e)	Absent(e)	À développer
1. La structure de la légende			
2. La situation initiale			
3. L'élément déclencheur			
4. L'évènement ou les évènements de l'histoire			
5. Le dénouement			

© Alberta Education, Canada, 2007

Critères d'évaluation	Bien	À corriger
1. Les éléments grammaticaux et la présentation écrite		
2. L'orthographe des mots		
3. L'accord des verbes à l'imparfait		
4. La ponctuation		
5. Les paragraphes		
5. La qualité de l'écriture		

L'évaluation de la présentation de la légende dépendra du choix du moyen de production et des critères établis avec l'élève et Monsieur Jean.

© Alberta Education, Canada, 2007

Scénario illustratif d'inclusion en SEPTIÈME ANNÉE

1. Portrait de la salle de classe

Madame Miriam enseigne au secondaire. Chaque jour, elle rencontre un groupe d'élèves de la septième année pour l'enseignement des études sociales. Ce groupe compte vingt-neuf élèves. Quatre élèves présentent un retard significatif en lecture et en écriture, dont *Samantha*. Trois élèves éprouvent des problèmes d'attention, dont *Christian*. Quatre élèves démontrent une grande autonomie dans la réalisation des tâches. Ils ont une facilité à identifier l'essentiel, à organiser et à résumer leurs apprentissages.

Portrait de *Samantha*

Samantha a 12 ans. Elle est en immersion depuis la maternelle. Cette année, elle fréquente l'école secondaire et apprend à s'adapter aux nombreux changements : horaire, nouveaux amis et plusieurs enseignants aux attentes spécifiques. *Samantha* a un retard dans le développement oral, et un trouble d'apprentissage en lecture. *Samantha* assiste régulièrement à des séances de tutorat après l'école afin de recevoir de l'aide supplémentaire dans ses apprentissages en lecture et en écriture.

Ses forces	Ses défis
• Elle est responsable et soucieuse de donner le meilleur d'elle-même. • Elle est attentive aux directives et demande de l'aide au besoin. • Elle est coopérative et respectueuse. • Elle aime dessiner et est très créative.	• S'exprimer en utilisant un vocabulaire simple et répétitif. • Améliorer ses habiletés en lecture. • Reconnaître un plus grand nombre de mots à l'écrit et lire plus rapidement. • Dégager l'idée principale d'un texte. • Communiquer ses idées par écrit. Réussir à écrire quelques phrases développées autour d'un sujet.

Portrait de *Christian*

Christian a 13 ans. En plus de s'adapter aux réalités de l'école secondaire, il participe à toutes les activités sportives de l'école. Il entretient des relations amicales avec ses amis. Il s'intéresse à la technologie en général et aux jeux électroniques. *Christian* a des problèmes d'attention, voire un déficit d'attention sans hyperactivité.

Ses forces	Ses défis
• Il est enthousiaste et aime être entouré de ses amis. • Il aime communiquer oralement ses apprentissages et faire part de ses observations. • Il utilise un vocabulaire varié pour communiquer oralement et verbalise clairement ses apprentissages. • Il s'intéresse à la technologie et démontre de nombreuses expertises lorsqu'il utilise des logiciels.	• Gérer les distractions et maintenir une attention soutenue face à son travail. • Compléter ses travaux écrits en un temps raisonnable. • Organiser clairement ses idées dans ses travaux écrits.

© Alberta Education, Canada, 2007

2. Description de la tâche

Les élèves font un projet de recherche en études sociales sur la culture, en groupes et selon leurs intérêts.

3. Scénarios de différenciation

Depuis le mois de septembre, Madame Miriam présente des activités de toutes sortes visant à développer chez ses élèves des connaissances fondamentales portant sur la culture. Divers moyens ont été utilisés pour atteindre différents styles d'apprentissage : discussions, lectures en groupe ou en sous-groupes, débats, films, schémas, diagrammes, cartes d'exploration, invités, interprétations de cartes et de dessins, atlas, etc. Tout en amorçant des discussions sur les différents concepts à l'étude, elle a suscité chez ses élèves la curiosité d'en découvrir davantage sur les cultures. Plusieurs concepts ont été soulevés, dont la famille, les traditions, les institutions, les besoins, les rôles et la religion.

Après avoir vécu des moments de sensibilisation et de découverte sur la culture et les éléments clés qui la constituent, les élèves sont placés devant des tâches complexes, en situation de recherche et d'application, afin de s'approprier véritablement les concepts étudiés et de faire une synthèse des principaux concepts clés sur l'étude de la culture. C'est dans cette optique que Madame Miriam propose à ses élèves de décrire la culture. Selon le degré d'initiative, d'habiletés, de curiosité, de créativité et d'intérêt, chaque élève pourra explorer de nouveaux horizons et se sensibiliser à de nouvelles dimensions reliées à la culture.

Les élèves peuvent donc choisir un projet parmi les trois projets suivants :

1er projet : Décrire sa propre culture à partir des concepts étudiés.

2e projet : Étudier et décrire une autre culture à partir des concepts étudiés.

3e projet : Inventer les caractéristiques d'une nouvelle culture à partir des concepts étudiés.

Les élèves doivent déterminer le type de présentation qu'ils souhaitent utiliser et les ressources dont ils ont besoin. Lors des visites à la bibliothèque de l'école, les élèves peuvent utiliser des ressources variées : des revues, des livres de la bibliothèque, des ressources multimédias, des encyclopédies, Internet, etc. La formation des groupes se base sur les intérêts qu'ont les élèves par rapport au sujet. Lors de rencontres avec ses élèves, Madame Miriam prévoit des temps de prise de réflexion, d'autoévaluation du travail de groupe, de vérification ou de clarification de la compréhension des notions et des exigences de la tâche. Elle suggère aussi de nouvelles questions ou de nouvelles pistes de réflexion.

Pourquoi différencier?

Pour inciter les élèves à s'engager dans différentes tâches significatives et liées à leur vécu. En présentant des tâches variées, ils sentent qu'ils peuvent faire des choix, relever des défis et faire profiter aux autres leurs compétences particulières. En outre, ils approfondissent des notions nouvelles et consolident des habiletés dans un domaine particulier de la recherche. Chacun tire profit de cette situation en explorant de nouvelles idées.

Quoi différencier?

Le projet propose une différenciation du contenu, des processus, des structures et des productions. Le contenu est différencié et offre aux élèves l'occasion d'approfondir la culture dans un des contextes suggérés (leur culture, une culture étrangère, une nouvelle culture). Le thème est le même et les concepts à

© Alberta Education, Canada, 2007

approfondir sont également identiques. Une compréhension des concepts portant sur la culture est nécessaire.

Le processus est différencié et prévoit des formes différentes d'encadrement. L'enseignante offre à certains groupes des étapes plus ciblées et plus structurées pour les aider à cheminer. Par exemple, elle propose à certains élèves un soutien allant de la lecture d'un passage en particulier ou de l'emploi de certaines ressources à la révision de certains concepts. Elle catalyse l'attention de certains et propose des tâches plus structurées. Elle encourage la créativité d'autres élèves et soulève de nouvelles questions. En circulant dans la classe, elle fournit un soutien et intervient au besoin afin d'assurer le bon fonctionnement des petits groupes, d'enrichir leur réflexion et de répondre à leurs besoins.

Les productions ont été différenciées. L'enseignante offre différents choix aux élèves quant au produit final. Elle base ses choix selon leurs intérêts et habiletés. Elle propose divers outils d'expression et de communication. Les élèves peuvent présenter leur projet sous forme d'affiche, à l'aide d'une présentation multimédia, d'un dépliant ou d'un album. À la fin du projet, les élèves présentent leur projet à des sous-groupes d'élèves qui fournissent une rétroaction sur leur projet. Cette approche permet à certains élèves qui ne sont pas à l'aise devant un grand groupe de présenter leurs projets à un auditoire plus restreint.

Les structures ont été différenciées. Les élèves sont regroupés par champs d'intérêt personnels sur la tâche à accomplir. Ils doivent choisir le type de projet qui les intéresse avant de se regrouper avec d'autres élèves.

Quand différencier?

La différenciation pédagogique a lieu avant, pendant et après l'apprentissage. Elle a lieu tout d'abord au début de l'apprentissage lorsque on vérifié les connaissances antérieures, les intérêts et les habiletés des élèves. Elle se poursuit pendant l'apprentissage, lorsque l'enseignante agit en tant que facilitatrice et intervenante. Finalement, la différenciation pédagogique occupe une place importante dans l'étape finale du projet, lors des présentations finales. En effet, c'est en faisant appel à divers modes de communication que les élèves présentent le fruit de leur travail.

Comment différencier?

Madame Miriam différencie l'apprentissage des élèves en tenant compte des champs d'intérêt, des profils d'apprentissage, des difficultés particulières et des ressources disponibles. Par exemple, elle donne des occasions aux élèves autonomes de s'aventurer plus loin dans leur apprentissage en mettant en relief des éléments nouveaux. Elle fournit une aide plus soutenue et ciblée aux élèves éprouvant des difficultés en lecture. Notamment, elle choisit certains textes et certaines ressources pour aider les élèves en lecture. Le travail en sous-groupes favorise la coopération et l'entraide. Madame Miriam offre régulièrement des rencontres après l'école afin d'aider les élèves qui en ont besoin.

Tout au long de la tâche, *Samantha* reçoit de l'aide de ses camarades, ainsi que de son enseignante qui lui fournit un soutien afin qu'elle comprenne bien les mots clés du projet. Une plus grande attention est prêtée au vocabulaire de base et aux exemples concrets pour aider *Samantha* à consolider les concepts à l'étude. Puisque le projet est interactif, *Samantha* peut profiter des échanges à l'oral pour élargir son vocabulaire. Dans ce contexte de travail, *Samantha* prend une part active au projet.

© Alberta Education, Canada, 2007

Madame Miriam aide *Christian* en lui fournissant une rétroaction fréquente afin de maintenir son attention et sa concentration. Elle structure davantage sa participation au projet en l'invitant à se donner des buts tangibles et immédiats. Puisque *Christian* démontre de l'assurance et de nombreuses habiletés liées à l'utilisation de la technologie, il contribue, grâce à son savoir-faire, à son groupe de travail.

4. Stratégies d'évaluation

L'évaluation joue un rôle crucial tout au long de la réalisation du projet. Elle se veut formative et rétroactive. Elle accompagne les élèves tout au long du travail. Madame Miriam accorde à l'évaluation formative une place importante dans l'acquisition des connaissances et dans le développement des habiletés. Tout au long du processus, les élèves reçoivent une rétroaction de la part de leurs pairs et de leur enseignante sur les modalités, la participation, le rôle des élèves et la pertinence de l'information retenue. Madame Miriam tire profit de l'autoévaluation ou des commentaires des élèves tout au long du travail afin de répondre aux besoins de ceux-ci et de leur faciliter la tâche.

À la fin du travail, les élèves présentent leur projet à des sous-groupes. C'est un moment important et enrichissant pour tous les élèves. Chacun est invité à fournir une réaction sur le travail de ses pairs. L'enseignante circule et note ses observations qui lui permettront de proposer de nouvelles pistes de réinvestissement.

Puisqu'il s'agit aussi d'une étape importante dans l'actualisation des apprentissages de ce thème, Madame Miriam fournit une rétroaction écrite et remplit une grille descriptive afin d'informer l'élève de sa réussite face aux critères établis. Cette grille a été remise aux élèves au début du projet.

Grille d'évaluation :

Critères de réussite	Atteint	Non atteint	À compléter
1. Présenter un minimum de six concepts clés de la culture. Par exemple, les traditions et les coutumes, la langue, les arts, la religion, les valeurs, les normes et les lois, l'éducation, le gouvernement, etc.			
2. Présenter de courts textes informatifs qui expliquent chaque concept choisi (minimum cinq phrases).			
3. Utiliser des communications visuelles (illustrations, cartes, graphiques, photos, dessins).			
4. Présenter un travail soigné et captivant pour le lecteur.			
5. Fournir une bibliographie des ressources utilisées.			

© Alberta Education, Canada, 2007

Autoévaluation à la suite de la présentation du projet :

1. En quoi ce projet t'a-t-il permis d'approfondir les concepts reliés à la culture? (contenu)

   _____

   _____

2. Quel défi as-tu relevé pendant la réalisation du travail? (processus)

   _____

   _____

3. De quelle partie du projet es-tu particulièrement fier? (production)

   _____

   _____

© Alberta Education, Canada, 2007

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2007

Conclusion

L'essentiel dans tout enseignement est d'abord d'avoir une bonne relation avec tous les élèves de la classe et également une bonne connaissance de leurs intérêts, de leurs habiletés, de leur vécu et de leur rendement scolaire.

Une fois ces connaissances de base acquises, l'enseignant peut créer une classe où lui et ses élèves travaillent ensemble à réaliser un but ou un projet commun.

Tomlinson propose cette analogie de la classe :

> *Comme un orchestre, qui est formé d'individus, d'ensembles, de sections et de solistes, la classe différenciée est basée sur des individus, sur de petits groupes variés et sur la classe dans son ensemble. Tous apprennent à jouer la partition comme un tout, même s'ils le font en jouant des instruments, des solos et des rôles variés.* (*La classe différenciée*, p. 20)

Tomlinson souligne également que les enseignants qui différencient exploitent le matériel de manière flexible et le rythme de travail est adapté aux besoins des élèves. Parfois, le travail se fait avec toute la classe. D'autres fois, il se fait en sous-groupes avec du matériel et des tâches différentes. L'enseignant a aussi recours à une panoplie de stratégies et de moyens pour répondre à sa clientèle diversifiée.

Il va sans dire que l'enseignant n'essaie pas de tout différencier, tous les jours, dans toutes les matières, pour tous ses élèves et en même temps. En se basant sur une évaluation formelle ou informelle, il choisit plutôt des moments précis pour faire de la différenciation selon les intérêts, les habiletés et la motivation des apprenants de la classe.

Dans les scénarios présentés au chapitre 3, certaines enseignantes différencient peu et d'autres différencient beaucoup et souvent, et ce, de différentes manières.

Le degré de différenciation mis en place par l'enseignant peut dépendre de son attitude envers cette approche, de la connaissance qu'il a des concepts de la différenciation, de son degré d'aisance et de confort avec cette façon d'enseigner. Nous suggérons aux enseignants de se familiariser avec l'approche de la différenciation et de prendre conscience que, ce qu'ils font déjà en classe pour

© Alberta Education, Canada, 2007

l'ensemble des élèves, et surtout ceux ayant des besoins spéciaux, c'est de la différenciation. Il s'agit de faire un pas de plus afin de s'assurer que l'enseignement donné est efficace et approprié pour la réussite de tous les élèves.

Témoignage d'une enseignante

Tout au cours de mon cheminement pédagogique, j'ai eu l'immense chance d'enseigner à différents niveaux. Ceci m'a ouvert les yeux sur la différenciation. De par son individualité, l'élève est un être de différences. Nous l'admettons tous, et pourtant, j'ai toujours été surprise par le climat souvent stagnant, stérile et standard de certaines classes. Comment amener l'élève à atteindre son plein potentiel et à gérer ses différences lorsque nous lui proposons, trop souvent, de se conformer au modèle prescrit, et où la non-conformité est perçue comme dérangeante.

Le modèle proposé par la différenciation pédagogique m'intéresse énormément puisqu'il laisse la place à l'élève et le célèbre. J'enseigne présentement en première année et il ne suffit que de quelques minutes, le jour de la rentrée, pour entrevoir les différences. Alors, comment pouvons-nous les ignorer?

Je ne peux plus enseigner au groupe et prétendre qu'il est homogène. Le discours pédagogique relève, de plus en plus, de l'importance de l'enseignement personnalisé, de l'acceptation des différences et du respect du rythme et des intérêts individuels chez l'enfant. Néanmoins, durant son séjour scolaire, l'élève dissimule parfois ses talents, ses aptitudes et ses difficultés individuelles afin de se fondre dans le groupe, et c'est là que mon implication ainsi que celle des intervenants scolaires et des parents jouent un rôle primordial.

Je me dois donc de différencier! Cela se traduit dans ma classe en plaçant l'apprenant au centre de ma planification. Il devient, au cours de l'année, de plus en plus responsable de son apprentissage. Mon rôle devient alors celui d'une accompagnatrice. Cela me permet alors de mieux répondre aux réussites et aux difficultés individuelles afin de faire avancer, non seulement le groupe, mais l'élève dans ce groupe.

Je m'adapte aux différences dans ma classe, en offrant aux élèves, entre autres :

- Un environnement flexible (des pupitres et des tables qui se déplacent selon les projets et les besoins du moment);
- Une variété d'activités proposées et des échéanciers qui respectent l'élève;
- Un matériel diversifié, des tâches et un produit adaptés aux différences.

Les élèves de ma classe se dirigent tous vers la même destination. Pourtant, les routes choisies et empruntées sont souvent bien différentes. L'entraide, la solidarité et la coopération sont remarquables dans une classe où se vit la différenciation.

Ce genre d'enseignement exige de la flexibilité, mais ce qui en résulte est au cœur de mon credo d'enseignante, soit la réussite et la fierté de chaque élève.

Témoignage d'une enseignante de première année - immersion, Lethbridge, Alberta.

© Alberta Education, Canada, 2007

Annexes

Annexe A – Stratégies pour assister les élèves ayant des difficultés particulières.

Les tableaux suivants vous fournissent des idées pour aider à répondre à des besoins particuliers d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Elles sont divisées en difficultés et stratégies possibles, mais il est important de savoir que les stratégies ne fonctionneront pas nécessairement pour tous les élèves ayant cette difficulté. Il est important de bien connaître ses élèves et d'essayer plusieurs interventions pour chaque élève ayant une ou des difficultés. Il sera parfois nécessaire d'examiner l'environnement où se trouve l'élève et de l'adapter au besoin.

Comportement

Difficultés	Stratégies
Parler à tour de rôle • commentaires hors contexte; • interrompre les autres; • parler sans arrêt.	• Enseigner explicitement comment entamer une conversation. • Enseigner les habiletés nécessaires pour une conversation en petits groupes. • Enseigner les règles à suivre et à respecter lorsqu'il s'agit d'attendre son tour dans une conversation. • Utiliser des conversations enregistrées sur cassettes audio ou vidéo. • Visionner des films ou des vidéos pour identifier les expressions non verbales et leur signification.
Difficultés d'adaptation au changement	• Lorsque cela est possible, préparer l'élève aux changements et aux périodes de transition qui peuvent survenir au cours de la journée. • Utiliser des pictogrammes, des horaires ou des histoires sociales pour indiquer les changements prévus au cours de la journée.

© Alberta Education, Canada, 2007

Difficultés	Stratégies
Interactions sociales L'élève : • a de la difficulté à comprendre les conventions sociales; • interprète littéralement ce qui est dit; • a de la difficulté à interpréter les émotions d'autrui; • manque de tact – est maladroit socialement; • a de la difficulté à comprendre les règles implicites ou sous-entendues; • a de la difficulté à garder une certaine distance face à son interlocuteur; • a de la difficulté à respecter l'espace personnel d'autrui.	• Établir des exigences et des règles claires en ce qui concerne le comportement. • Enseigner de façon explicite les règles des conventions sociales, à l'aide d'histoires sociales, de modelage et de jeux de rôle. • Enseigner aux autres élèves comment interagir socialement avec l'élève atteint du syndrome d'Asperger. • Utiliser le comportement d'autres élèves comme modèle à suivre. • Encourager les jeux coopératifs. • Lorsque c'est nécessaire, assurer à l'élève une supervision et un soutien durant les périodes non structurées (ex. : récréation). • Jumeler l'élève avec un autre élève capable de le guider lors des périodes non structurées. • Enseigner la coopération et le partage. • Enseigner à l'élève comment gérer son propre comportement. • Établir des groupes favorisant l'enseignement et la pratique d'habiletés sociales spécifiques. • Enseigner des techniques de relaxation et aménager un lieu de relaxation. • Modeler et pratiquer le respect de l'espace personnel de chacun.
Concentration L'élève : • a de la difficulté à se concentrer sur la tâche demandée; • est distrait; • est désorganisé; • a de la difficulté à maintenir son attention.	• S'assurer de la compréhension des consignes en : – changeant le ton de sa voix, en frappant dans les mains, en mettant un doigt sur la bouche; – attirant son regard; – nommant son nom avant de donner la consigne; – évitant de donner plus d'une consigne à la fois; – utilisant un support visuel qui rappelle les consignes; – répétant la consigne après 5 minutes; – donnant des exemples de ce qu'on attend; – organisant les directives dans un ordre logique; – faisant répéter la consigne par l'élève. • Encourager l'élève à visualiser dans sa tête la tâche demandée.

© Alberta Education, Canada, 2007

Difficultés	Stratégies
	• Utiliser un code non verbal permettant d'indiquer à l'élève qu'il n'est pas attentif. Ces codes ne sont connus que de l'élève et de l'enseignant, et évitent d'attirer l'attention des autres sur lui. • Utiliser des isoloirs portatifs en carton. • Souligner les moments d'attention par un renforcement positif. • Encourager l'élève lorsqu'il demande de l'aide. • Limiter les affiches trop voyantes et les objets suspendus au plafond qui bougent constamment. • Mettre en évidence des pictogrammes qui montrent à l'élève comment être réceptif quand vient le temps d'écouter. • Placer l'élève dans un endroit éloigné de la porte, des fenêtres et où les déplacements sont peu fréquents. • Placer des élèves pouvant servir de modèle près de cet élève. • Utiliser le tutorat par les pairs. • Réduire le bruit ambiant en plaçant des balles de tennis sous les pattes des chaises et des bureaux.

© Alberta Education, Canada, 2007

Difficultés d'apprentissage

Les habiletés langagières	
Difficultés	**Stratégies**
L'élève : • a de la difficulté à comprendre les explications; • a de la difficulté à segmenter les phrases complexes pour en analyser le sens; • a de la difficulté à comprendre les questions ou les directives; • a de la difficulté à donner des réponses appropriées aux questions; • a de la difficulté à employer des phrases ou des expressions élaborées ou complexes; • a de la difficulté à formuler des questions; • a de la difficulté à employer des adjectifs, des adverbes, des articles, des auxiliaires ou des conjonctions; • a de la difficulté à faire des descriptions; • a de la difficulté à apprendre et à utiliser les temps de verbe; • a de la difficulté à utiliser des formes régulières du pluriel, des verbes et des adjectifs; • a de la difficulté à expliquer les choses clairement; • a de la difficulté à utiliser un vocabulaire étendu ou riche; • a de la difficulté à trouver les bons mots; • a de la difficulté à donner la fonction ou la description d'un objet; • invente parfois des mots nouveaux ou des expressions nouvelles; • ne parle pas beaucoup.	Modifier le langage utilisé en classe en : • utilisant des phrases simples et courtes. Éviter les formes grammaticales complexes et les longues directives; • utilisant des gestes; • isolant le nouveau vocabulaire et les nouveaux concepts, puis en les enseignant au préalable; • utilisant un seul thème avec un vocabulaire commun pour le plus grand nombre de matières possible – intégration des matières. Modifier l'environnement en : • réduisant les stimulus auditifs et visuels; • diminuant le temps entre la présentation et les réponses; • donnant plus de temps à l'élève pour vous répondre. Modifier les réponses en : • demandant des réponses simples de la part de l'élève; • demandant graduellement à l'élève de donner des réponses plus complexes, en paraphrasant, en définissant, en expliquant, en résumant ou en faisant une critique; • faisant des projets en petits groupes afin qu'il améliore son interaction sociale. Modifier la présentation en : • ayant recours à des supports visuels – tableaux, illustrations, graphiques, schémas ou films; • simplifiant les directives ou les énoncés complexes; • donnant des exemples; • parlant plus lentement; • plaçant la personne qui parle plus près de la personne qui écoute.

© Alberta Education, Canada, 2007

Les habiletés langagières (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
	Enseigner les stratégies d'apprentissage suivantes : • l'autoévaluation; • la médiation verbale – l'élève dit tout haut le cheminement qu'il fait pendant la réalisation de ses tâches; • la répétition; • la paraphrase – l'élève reformule l'information en utilisant ses propres mots; • l'imagerie visuelle; • l'analyse des idées principales; • l'observation; • la demande d'explications. Utiliser les stratégies d'extraction des mots en : • donnant le premier son; • donnant un choix à l'élève; • encourageant l'élève à décrire un objet; • enseignant le vocabulaire en fonction de catégories; • donnant des exemples et des contre-exemples.

L'articulation	
Difficultés	**Stratégies**
L'élève : • a de la difficulté à se faire comprendre; • a de la difficulté à produire correctement un son; • a de la difficulté à faire des substitutions de sons; • omet des sons; • ajoute des sons aux mots; • éprouve de la difficulté avec l'ordre des sons dans les mots.	• Ralentir le rythme de l'enseignement. • Maintenir le contact visuel. • S'exprimer lentement et bien prononcer afin d'être un bon modèle. • Modeler la bonne prononciation. • Éviter les questions ouvertes. • Inciter l'élève à utiliser des phrases complètes.

© Alberta Education, Canada, 2007

Les mathématiques	
Difficultés	**Stratégies**
Les nombres et les opérations L'élève a de la difficulté à : • respecter l'ordre lorsqu'il effectue une série d'étapes dans un calcul; • différencier les nombres (13/31), les signes (</>); • bien copier les chiffres à partir d'un livre ou du tableau; • mettre les chiffres et les étapes en ordre; • comprendre les aspects directionnels (alignements, groupements); • utiliser une droite numérique; • écrire les nombres et les signes de manière appropriée et proportionnelle; • donner un sens aux termes mathématiques; • comprendre la valeur de position; • suivre les modèles; • écrire, lire et se rappeler des nombres. L'élève commet souvent des erreurs en ajoutant des nombres, en faisant des substitutions, des transpositions, des omissions et des renversements; • apprendre et se rappeler des concepts de mathématiques, des formules, de la séquence des opérations, des faits d'addition, de multiplication et de division. L'élève peut réussir les opérations une journée, mais le lendemain ne les réussit pas! Il peut faire le travail dans le manuel, mais il échoue à tous les examens et quiz.	• Se servir d'une règle ou d'une droite numérique pour aider l'élève à compter. • Dans certains cas, permettre l'usage des calculatrices ou des tableaux de multiplication. • Recourir à des stratégies mnémoniques dans le cas de la division. • Utiliser des cartes-éclair. • Améliorer la mémorisation en enseignant des stratégies comme la schématisation conceptuelle, la visualisation, les symboles mnémoniques et la répétition. • Enseigner les nouveaux concepts à partir d'exemples concrets pour aller ensuite vers l'abstrait. Utiliser des situations de la vie de tous les jours, ce qui permet de meilleurs apprentissages. • Utiliser des manipulatifs ou du matériel concret, comme des dessins, de vrais objets, des réglettes, etc. • Utiliser une approche multisensorielle pour l'apprentissage des tables (ex. : en sautant, en chantant, etc.).
La résolution de problèmes : L'élève a de la difficulté à : • retenir l'information acquise récemment; • retenir les étapes, les procédés et le sens des mots; • résoudre les problèmes qui ont plusieurs étapes; • verbaliser les étapes de la résolution des équations ou des problèmes sous forme d'énoncés; • transférer l'information et les connaissances pour l'aider à résoudre des problèmes ou des opérations semblables, ou les appliquer à des situations semblables.	• Pratiquer l'estimation comme première étape dans la résolution de problèmes. • Utiliser du matériel de manipulation pour aider à résoudre et à comprendre des problèmes en mathématiques. • Encourager l'élève à dessiner le problème ou encore à mimer les actions du problème. • Lire le problème à haute voix si l'élève est un apprenant auditif.

© Alberta Education, Canada, 2007

Les mathématiques (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
	• Surligner les mots clés ou les phrases qui se rapportent au problème. Supprimer l'information non pertinente. • Mettre les étapes en évidence sur des tableaux ou des fiches. • Demander à l'élève de considérer si une réponse est plausible ou non. • Encourager l'élève à penser tout haut lorsqu'il fait la résolution d'un problème. • Paraphraser et personnaliser les problèmes sous forme d'énoncés. • Utiliser une liste de vérification afin de ne négliger aucun aspect du problème. • Travailler avec un pair ou en équipe afin d'améliorer les stratégies de résolution des problèmes. • Demander à l'élève de composer ses propres problèmes sous forme d'énoncés et de les partager avec ses pairs. • Permettre aux élèves d'utiliser une calculatrice pour s'assurer que ce n'est pas sur l'opération qu'il accroche. • Inciter l'élève à se poser la question suivante avant de commencer à résoudre le problème : « Quel est le problème? ». • Lire les énoncés pour l'élève et répondre aux difficultés relatives aux problèmes de compréhension. • Mettre un modèle permanent du problème résolu à la disposition des élèves.
Les régularités et les relations L'élève a de la difficulté à : • grouper les objets en ensembles, en régularités et en séquences; • comprendre la correspondance un à un; • entendre les régularités des nombres; • continuer à compter à partir d'une séquence.	• Modeler les régularités. • Utiliser des tableaux de régularités. • Faire un lien entre le fait de compter par bonds de 2, 3, 4, 5, etc. et les tables de multiplication de 5 × 5, 7 × 7, 9 × 9. Cela permet de renforcer les facteurs de multiplication.

© Alberta Education, Canada, 2007

La lecture et l'écriture	
Difficultés	**Stratégies**
L'identification et décodage de mots L'élève a de la difficulté à : • mémoriser les mots de façon globale; • utiliser des stratégies pour identifier les mots – indices visuels, illustrations, indices sémantiques, indices syntaxiques, phonétique, syllabation.	• Utiliser des mouvements de gauche à droite et des indices contextuels. • Veiller à ce que les mots que l'élève doit lire fassent partie de son vocabulaire parlé. • Enseigner à analyser les mots et à s'aider des indices contextuels au lieu de simplement deviner les mots. • Demander de prendre l'habitude de relire plusieurs mots avant le mot difficile. • Utiliser des surligneurs pour marquer les mots clés, les détails complémentaires, le nouveau vocabulaire.
Difficultés au niveau de la fluidité et de l'expression L'élève a de la difficulté à : • lire couramment et de façon continue; • lire à un débit rapide; • lire avec une bonne intonation et en changeant le ton de sa voix.	• Faire lire à l'élève du matériel de façon autonome. • Montrer comment lire des mots en groupe de mots clés. Commencer par des bouts de phrases de trois ou quatre mots, et graduellement augmenter le nombre de mots. • Inclure beaucoup de mots à reconnaissance globale afin d'augmenter les automatismes. • Faire relire le passage assez souvent pour que l'élève finisse par le lire sans hésiter. • Faire lire les élèves en dyade. • Recourir à la lecture à l'unisson et à un théâtre de lecture.
Difficultés au niveau de la compréhension L'élève a de la difficulté à : • visualiser ce qu'il lit; • extraire l'idée principale du texte; • résumer l'information; • se rappeler des détails; • faire des déductions à partir du texte; • définir et/ou utiliser le vocabulaire; • trouver les relations de cause à effet; • mettre les idées en ordre; • tirer des conclusions;	• Faire des remue-méninges. • Faire des arbres conceptuels et des cartes sémantiques. • Utiliser la technique S-V-A: Ce que je sais déjà. Ce que je veux savoir. Ce que j'ai appris. • Faire des paraphrases : redire l'histoire dans ses propres mots. • S'autoquestionner : Est-ce que cela a du sens? Que se passera-t-il ensuite? En quoi cela se rapporte-t-il à ce que je sais déjà? • Utiliser l'enseignement réciproque ou la lecture guidée. Travailler avec l'élève afin de déterminer la raison d'être de la lecture, de faire une évaluation critique, de vérifier sa lecture et de trouver l'idée principale du texte.

© Alberta Education, Canada, 2007

La lecture et l'écriture (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
• utiliser l'information; • faire des prédictions; • se concentrer sur la compréhension parce qu'il fait trop d'efforts pour décoder; • comprendre les référentiels; • observer afin de trouver le sens; • activer ses connaissances antérieures.	• Enseigner à classifier les questions portant sur un texte – explicite (la réponse est dans le texte et elle est facile à trouver), implicite (la réponse est dans le texte, mais elle ne se trouve pas dans une seule phrase) - dans ma tête seulement. • Paraphraser – lire un paragraphe, s'arrêter et se demander ce que l'on vient de lire. • Utiliser le schéma des récits – représentations graphiques de la totalité ou d'une partie des éléments d'une histoire et des relations qui existent entre eux. • Utiliser la méthode du langage structuré – recours à du matériel prévisible, des livres qui contiennent des structures répétitives.
Difficultés au niveau de l'expression écrite L'élève a de la difficulté à : • reconnaître les stratégies de préparation à l'écriture (l'élève n'a pas de plan, ne sait pas ce qu'est une phrase ou un paragraphe, etc.); • reconnaître les stratégies de post-écriture (relire son travail pour voir s'il est cohérent et pour en faire la révision); • trouver des idées; • choisir un sujet; • exprimer ses idées et ses expériences; • mettre de l'ordre dans ses idées ou ne pas s'éloigner du sujet; • être autonome; • organiser ses idées;	• Utiliser des portfolios comprenant les textes rédigés par l'élève. • Montrer les compositions de l'enseignant. • Faire en sorte que l'élève ait un public. • Lire à l'élève les textes des autres élèves. • Faire en sorte que la rédaction des textes soit significative. • Montrer à l'élève comment évaluer ses propres travaux. • Inciter l'élève à écrire dans son journal quotidien. • Permettre d'utiliser un programme de traitement de texte lorsque l'élève a des difficultés sur le plan moteur et perceptuel. • Enseigner les étapes de la publication d'un document : le travail préparatoire à la rédaction, la planification et la composition, l'édition et la révision. • Utiliser des fiches de remue-méninges et de planification, ainsi que des schémas pour aider l'élève à organiser ses idées. • Établir plusieurs séances de révision en petits groupes, afin d'aider l'élève à se réorienter. • Encourager l'élève à couper et à coller des histoires lorsqu'il veut faire des ajouts ou retrancher des parties.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés	
Difficultés	**Stratégies**
L'élève qui a des problèmes reliés aux techniques d'étude et aux habiletés d'organisation aura de la difficulté à : • suivre les directives; • acquérir des habiletés efficaces en lecture, en visualisation, à l'écoute; • organiser le matériel; • établir des objectifs; • établir des priorités; • juger du temps nécessaire; • gérer son temps; • planifier et préparer un horaire; • prendre des notes; • identifier les idées principales; • faire un résumé; • établir des catégories, comparer et contraster; • décrire les grandes lignes ou les idées principales; • acquérir des habiletés de recherche et de travail en bibliothèque; • utiliser les techniques de mémorisation; • recourir aux techniques d'étude; • employer les stratégies de préparation aux examens; • éprouver un sentiment de sécurité devant les examens.	**Stratégies qui aideront l'élève à établir ses objectifs** • Intégrer l'établissement régulier des objectifs à une matière donnée. • Demander à l'élève d'évaluer et de surveiller ses propres progrès à l'aide d'un journal hebdomadaire. • Souligner les réussites quotidiennes de l'élève qui se décourage facilement. • Rencontrer l'élève régulièrement pour établir des objectifs précis et mesurables, de même que les priorités de la semaine, du mois. • Inscrire les objectifs dans un journal quotidien pour maintenir l'intérêt de l'élève tous les jours. **Stratégies qui aideront à la gestion du temps** Utiliser des tableaux de gestion de temps. • Préparer des tableaux de planification pour aider les élèves à déterminer le temps nécessaire à la réalisation des tâches. • Se minuter pour que la notion de temps ne soit pas floue. • Utiliser des calendriers scolaires, des aides de planification et des agendas. • Vérifier les calendriers ou les agendas de l'élève régulièrement pour savoir quels devoirs doivent être rendus et cocher les travaux qui sont terminés. • Planifier à l'avance, en tenant compte des périodes plus chargées. • Prendre des notes. • Reconnaître les heures les plus productives et les utiliser à bon escient. • Utiliser de petites tranches de temps. • Établir une bonne routine.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
	Stratégies qui aideront à développer des habiletés d'organisation • Énoncer des règles et des attentes brèves, claires et cohérentes. • Montrer à l'élève comment organiser ses cahiers de notes. • Assigner une couleur à chaque cahier de notes afin que l'élève puisse repérer chaque matière facilement. • Demander à l'élève de placer ses feuilles au bon endroit dès qu'il a fini. • Faire la vérification périodique des cahiers à anneaux ou des cahiers de notes. • Demander à l'élève de faire du rangement dans son pupitre toutes les semaines. • Dire à l'élève de toujours avoir son horaire sur lui. • Demander à l'élève d'utiliser des autocollants afin d'y inscrire rapidement ce qu'il ne doit pas oublier. • Insister pour que l'élève numérote les pages de ses cahiers de notes et qu'il identifie clairement tous les schémas, etc. • Enseigner à l'élève à mettre de l'ordre dans ses notes. • Montrer à l'élève comment surligner ou souligner les titres importants ou les principaux points. • Utiliser un tableau de planification. • Veiller à ce que l'élève sache de quel matériel il a besoin pour chaque matière. • Recourir à des aides-mémoires visuels.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
Les problèmes d'attention L'élève a de la difficulté à : • écouter; • saisir toutes les instructions ou directives données; • distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente; • soutenir son attention, à moins qu'une tâche ne l'intéresse particulièrement; • entreprendre une tâche; • rester concentré sur une tâche; • terminer une tâche; • donner un rendement uniforme; • ne pas faire d'erreurs d'inattention; • organiser le matériel, les tâches, les activités et son temps.	• Établir des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures. • Faire en sorte que l'information à retenir soit significative pour l'élève en faisant des associations avec ses expériences • Renforcer les associations en donnant des renseignements qui conviennent à un certain nombre de sens (le toucher, l'ouïe, l'odorat, le goût et la vue). • Recourir à plusieurs stimulus pour renforcer les associations. • Recourir à la fantaisie, au rythme et aux rimes. • Grouper les renseignements selon leur couleur, leur forme et leur catégorie. • Utiliser des indices spatiaux et temporels. • Sensibiliser l'élève à ses propres styles d'apprentissage. • Faire preuve d'humour, lorsque c'est possible. • Poser des questions métacognitives pour que l'élève puisse créer ses propres techniques de mémorisation. • Demander à l'élève d'exprimer son intention d'apprendre et de retenir l'information. • Donner les directives une à la fois, clairement, lentement et en mettant l'accent sur les mots clés. • Demander à l'élève de répéter les directives ou de les paraphraser. • Donner des directives écrites et/ou des indices sous forme de dessins à titre de référence. • Mettre l'accent sur les principaux points. • Donner des indices oraux ou non ainsi que des renforcements. • Aider l'élève à se fixer des objectifs réalisables. • Inciter l'élève à se fixer ses propres échéances. • Montrer à l'élève comment se récompenser pour ses réalisations.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
Les problèmes de perception visuelle L'élève a de la difficulté à : • reconnaître et discriminer (pareil ou différent); • apparier les formes, les nombres, les lettres et les mots; • voir tous les détails visuels; • s'orienter; • suivre les lignes de caractères imprimés, à lire les lettres dans le bon ordre; • interpréter les cartes géographiques, à lire le globe terrestre, à comprendre les plans d'étage; • s'organiser; • interpréter les expressions du visage, le langage corporal et l'espace personnel.	• Montrer à l'élève le vocabulaire de l'orientation. • Aider l'élève à repérer ou à remarquer des indices visuels. • Procéder de gauche à droite afin de servir de modèle. • Aider l'élève à comprendre des concepts d'orientation, comme trouver « le bas de la page, à droite ». • Utiliser les guides-fenêtres qui laissent paraître une ligne de texte, ou les guides en forme de L qui encadrent le texte et se déplacent au fil de la lecture. • Placer les lettres difficiles sur le pupitre de l'élève, avec des flèches qui indiquent dans quel sens elles s'orientent. • Modeler la formation des lettres, en faisant une démonstration visuelle. • Enseigner à l'élève à parler pendant un exercice lorsqu'il cherche des détails visuels. • Donner des indices à l'oral pour décrire la formation des lettres et les caractéristiques distinctives de la lettre. • Utiliser toujours les mêmes termes pour décrire la formation des lettres. • Inciter l'élève à verbaliser les étapes de formation des lettres au moment où il le fait; • Recourir à une méthode multisensorielle afin de répondre aux divers styles d'apprentissage des élèves. • Ne pas laisser l'élève former les lettres dans le mauvais sens.
Les problèmes de mémoire L'élève a de la difficulté à : • se rappeler des concepts ou de l'information d'un jour à l'autre; • se rappeler ce qu'il vient juste de voir, d'entendre ou de lire; • apprendre de ses erreurs;	• Faire de brèves révisions, quotidiennement, pour favoriser l'emmagasinage de l'information à long terme. • Demander à l'élève d'enseigner la matière à quelqu'un d'autre.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
• extraire l'information déjà apprise; • recourir aux stratégies (la répétition); • mémoriser de l'information par cœur; • suivre des directives données.	• Organiser l'information dans des cadres temporels et spatiaux (lignes du temps, tableaux, schémas, etc.). • Travailler en partant du général au spécifique. • Montrer à l'élève une variété de stratégies de mémorisation et lui donner l'occasion d'en discuter pour déterminer si elles sont efficaces ou non. • Donner des commentaires à l'élève pour qu'il puisse savoir à quel moment une stratégie de mémorisation est efficace et à quel moment elle ne l'est pas. • Inciter l'élève à adapter des stratégies de mémorisation et à en créer de nouvelles. • Donner des commentaires à l'élève pour qu'il sache que ses choix de stratégies peuvent exercer une influence sur son apprentissage. • Donner l'occasion à l'élève d'appliquer les étapes de la résolution de problèmes. • Aider l'élève à faire le lien entre les leçons de tous les jours et le concept, les buts et les objectifs de l'unité à l'étude. • Permettre à l'élève de constater qu'il progresse et qu'il apprend des choses en lui donnant des petits tests avant et après les unités. • Utiliser des arbres conceptuels comme activité à faire avant et après la leçon pour que l'élève puisse voir ce qu'il a appris. • Montrer des stratégies de répétition. • Utiliser des procédés mnémotechniques : – les rimes; – le rythme et les chansons; – les acronymes; – les abréviations; – les phrases ou expressions acronymiques : l'orthographe du mot **natte** : **n**ous **a**vons **t**out, **t**out **e**ffacé; – les stratégies de mots clés : mémoriser des mots clés qui riment avec les chiffres; – la visualisation : se faire des images dans sa tête; – l'association : se rappeler de quelle manière les choses se rapportent les unes aux autres; – la sélection.

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
Les problèmes reliés à l'habileté perceptivo-motrice, visuelle, à la motricité fine et à la motricité globale L'élève a de la difficulté à : • copier des chiffres, des mots, des lettres et des nombres; • transférer le texte des livres, du tableau, des transparents, etc. sur papier; • organiser son travail sur papier; • travailler avec des crayons et des ciseaux; • fermer des attaches; • faire des boucles; • disposer des objets; • rester assis correctement sur une chaise; • se retrouver d'une pièce à l'autre; • s'organiser et être en ordre; • courir, marcher, sautiller, lancer des objets et garder son équilibre.	**Stratégies concernant la motricité globale** • Accorder plus de temps à l'élève pour s'acquitter de ses tâches. • Diviser les nouvelles activités d'éducation physique en petites parties plus faciles à apprendre et à maîtriser. • Enseigner une nouvelle habileté en modelant. • Mettre l'accent sur la participation et les efforts de l'élève. • Inciter l'élève à s'améliorer encore plus. • Faire jouer à cet élève d'autres rôles, comme ceux de pointeur, de chef ou de capitaine d'équipe. • Donner à l'élève l'occasion de pratiquer ses habiletés avant le cours d'éducation physique. • Pratiquer des sports qui l'intéressent. **Stratégies concernant la motricité fine** • Donner plus de temps à l'élève pour réaliser sa tâche ou réduire la quantité de texte à écrire. • Permettre à l'élève de se reposer et d'écrire moins. • Recourir aux services d'une personne pour prendre des notes. • Fournir les notes et un surligneur pour que l'élève mette en évidence les idées et les détails importants pendant que les autres élèves copient les notes. • Enseigner à l'élève à prendre des notes en style télégraphique et à utiliser des abréviations. • Permettre à l'élève de répondre aux questions à réponse courte en utilisant un style télégraphique. • Permettre l'usage d'une enregistreuse ou d'un ordinateur avec un logiciel de traitement de texte. • Distribuer à l'élève des feuilles de travail prêtes à l'avance afin qu'il puisse mieux se concentrer sur sa tâche. • Permettre à l'élève de démontrer ses connaissances par d'autres moyens (rapport oral, enregistrer son histoire, illustrer ses connaissances, etc.).

© Alberta Education, Canada, 2007

Autres difficultés (suite)	
Difficultés	**Stratégies**
	• Permettre à l'élève de recourir à la méthode d'écriture qui lui semble la plus facile et qui l'aide à obtenir les meilleurs résultats. • Utiliser le type de papier qui convient le mieux aux élèves.

© Alberta Education, Canada, 2007

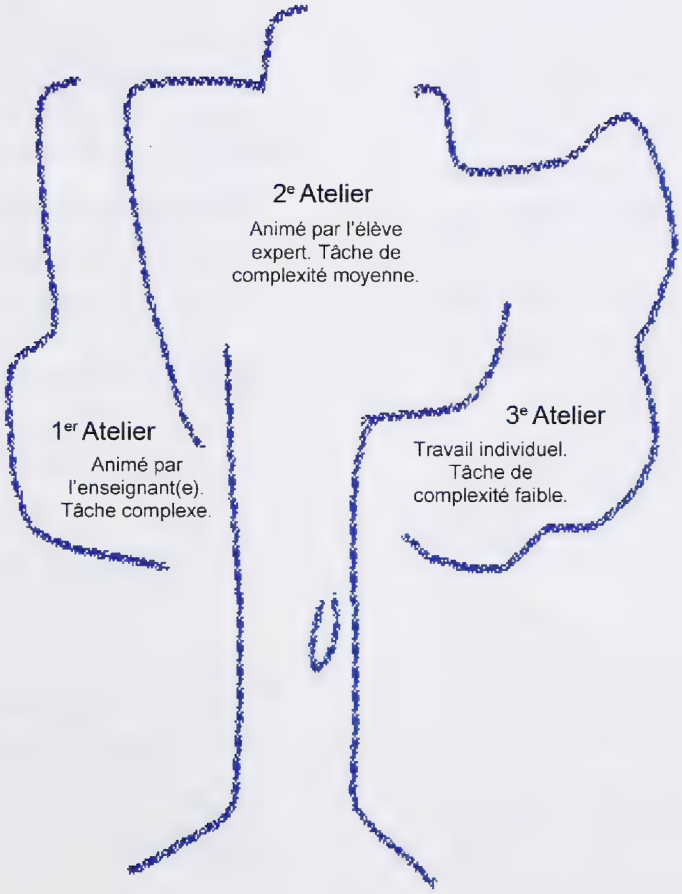
Annexe B : Atelier – arbre

Pendant une période donnée, l'enseignant planifie trois ou quatre tâches en fonction des besoins et de l'autogestion des trois ou quatre sous-groupes.

L'enseignant est présent dans un seul sous-groupe. Comme les autres sous-groupes doivent travailler sans encadrement, la coopération entre les élèves est largement sollicitée.

L'enseignant accepte que les trois ou quatre sous-groupes d'élèves travaillent simultanément sur les trois ou quatre tâches différentes.

Exemple :



Tiré de *Vivre la différence*... Année 1, Numéro 3, avril 2004. Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2007

Annexe C : Atelier – l'enrichissement

Un moyen de faire de l'enrichissement

Le tableau d'enrichissement : outil organisationnel qui permet à l'enseignant de proposer des activités d'enrichissement dans la classe. Fixé au mur ou sur un chevalet, le tableau offre des activités facultatives identifiées par l'enseignant ou par les élèves selon leurs intérêts et leurs besoins. Voici quelques critères à considérer dans l'élaboration d'un tableau d'enrichissement :

a) Tableau thématique ou non
b) Tableau pour une ou plusieurs matières
c) Variété d'activités selon l'âge de l'élève
d) Variété au niveau des habiletés à développer
e) Activités identifiées par l'enseignant et/ou par l'élève.

Nous vous proposons une liste d'activités possibles à intégrer dans un tableau d'enrichissement :

- ❑ Composer des histoires (petits livres, anthologie, etc.)
- ❑ Composer une bande dessinée
- ❑ Lire sur des sujets variés
- ❑ Composer des mots croisés
- ❑ Créer un jeu de Jeopardy pour faire de la révision sur un concept étudié
- ❑ Entretenir une correspondance scolaire
- ❑ Élaborer un journal d'école ou de classe (voir : La Voix des jeunes)
- ❑ Faire des affiches
- ❑ Composer des dépliants publicitaires
- ❑ Monter une pièce de théâtre
- ❑ Apprendre un poème par cœur
- ❑ Construire une maquette
- ❑ Composer des résolutions de problèmes en mathématiques
- ❑ Établir une radio locale
- ❑ Planifier une activité parascolaire pour la classe ou pour l'école
- ❑ Faire une recherche sur un thème personnel
- ❑ Préparer un pré-examen sur un concept particulier pour les élèves de la classe
- ❑ Élaborer un recueil de poèmes
- ❑ Composer des messages de sensibilisation à : la non-violence, la protection de l'environnement, le respect des différences, etc.
- ❑ Participer à des concours
- ❑ Composer une lettre à l'éditeur/un article pour le Franco
- ❑ Composer un Rap au sujet d'une règle de grammaire
- ❑ Établir un programme de conditionnement physique pour répondre aux nouvelles exigences du programme de Santé et préparation pour la vie
- ❑ Faire un menu pour une semaine selon le *Guide alimentaire canadien*
- ❑ Créer des pages Web
- ❑ Se familiariser avec un logiciel quelconque
- ❑ Montrer une présentation PowerPoint sur les règles de vie de la classe/de l'école
- ❑ Montrer un projet d'Expo Sciences
- ❑ Préparer des entrevues avec des membres de la communauté pour la Semaine de la francophonie
- ❑ Imaginer et construire une maquette de l'école du futur
- ❑ Visionner un film et en faire une critique pour partager avec la classe/l'école
- ❑ Composer et chanter un texte sur un air connu
- ❑ Planifier une fête, une sortie ou une journée de carnaval pour la classe
- ❑ Organiser un tournoi de « dodge ball » dans la cour d'école ou autres jeux
- ❑ Mener un sondage et illustrer les résultats à l'aide du programme EXCEL
- ❑ Établir et mener un conseil de coopération
- ❑ Établir une rubrique « courriel du cœur » dans le journal de l'école
- ❑ Autres

Adapté de *Vivre la différence…* Année 1, Numéro 2, mars 2004. Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2007

Annexe D : Le projet personnel – outil de différenciation efficace et motivant

Le projet personnel est un processus permettant à chaque élève d'élaborer et de diriger individuellement un projet où les connaissances et les compétences construites dans les projets sont mises en œuvre. Les élèves planifient leur projet et le négocient avec l'enseignant. Arrivé au terme du projet, l'élève le présente à une clientèle cible. (John Dewey, 1930)

Le projet personnel est un des moyens les plus efficaces pour différencier dans la salle de classe. D'abord, puisque le projet personnel est fait individuellement, c'est l'élève qui l'identifie selon ses intérêts et ses besoins d'apprendre et c'est lui qui lui donne forme selon ses habiletés, son style et son rythme d'apprentissage, tout en tenant compte des intelligences multiples. Quel serait le meilleur moyen de le faire? C'est pourquoi il est souhaitable que tous les élèves soient en projet le plus souvent possible. D'ailleurs, c'est souvent lorsqu'on fait un projet que l'apprentissage est le plus efficace, le plus transformant.

Réalisation de projets en huit étapes

1. ***Fixe-toi un objectif.***
   - Je veux comprendre le fonctionnement de l'illusion d'optique

2. ***Formule ton objectif sous forme de question.***
   - Qu'est-ce que l'illusion d'optique et comment trompe-t-elle nos yeux?

3. ***Énumère au moins trois sources d'information que tu consulteras.***
   - Ouvrages de la bibliothèque sur l'illusion d'optique
   - Opticiens ou professeurs d'université
   - Documents des travaux de M.C. Escher
   - Professeurs d'art

4. ***Décris les étapes à suivre pour atteindre ton objectif.***
   - Demander à la bibliothécaire où trouver les livres traitant de l'illusion d'optique
   - Lire ces livres
   - Consulter l'encyclopédie sous l'entrée « Illusion d'optique » et lire ce qu'on y dit
   - Discuter du sujet avec des professeurs d'art ou d'autres personnes
   - Regarder les travaux d'Escher

5. ***Énumère au moins cinq concepts ou idées sur lesquels portera ta recherche.***
   - Qu'est-ce que l'illusion d'optique? Comment trompe-t-elle la vision humaine?
   - Comment fonctionne-t-elle?
   - Quels sont les artistes qui en ont fait un art?
   - Puis-je apprendre à jouer des tours d'illusion d'optique?

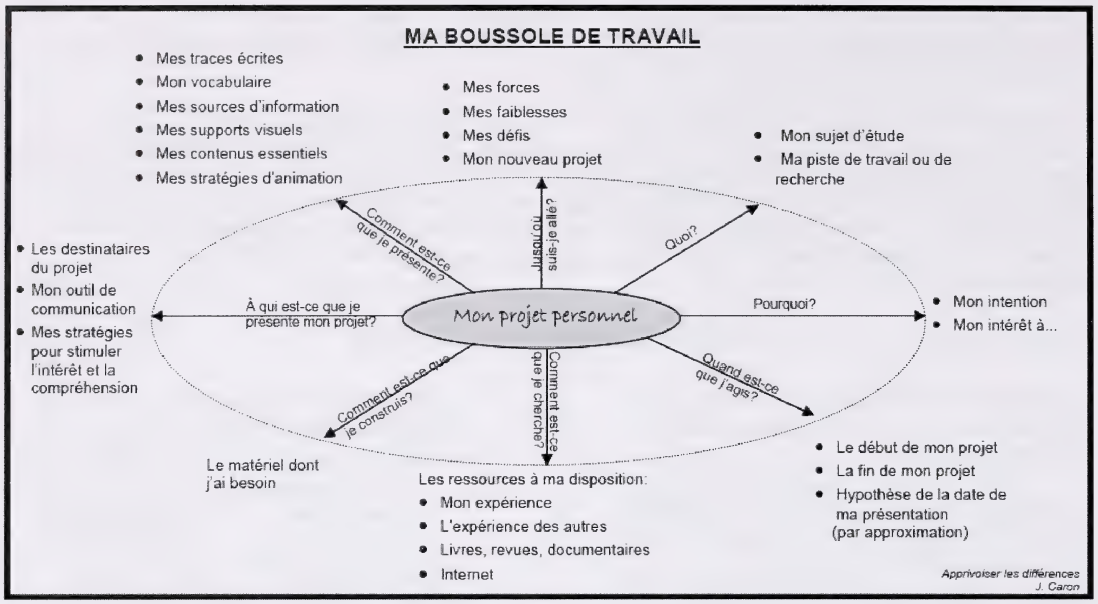
6. ***Énumère au moins trois méthodes que tu emploieras lors de la présentation de ton projet.***
   - Expliquer ce qu'est l'illusion d'optique
   - Faire un diagramme illustrant le fonctionnement de l'œil humain
   - Construire des affiches montrant des illusions d'optiques fameuses
   - Essayer de faire un tour d'illusion d'optique
   - Donner aux élèves un feuillet d'information sur l'illusion d'optique
   - Inviter la classe à essayer de créer des illusions d'optique

7. ***Organise ton projet en faisant un échéancier.***
   - 1re semaine : Lire l'information
   - 1re semaine : Faire des entrevues avec des adultes
   - 2e semaine : Observer diverses illusions d'optique
   - 2e semaine : Essayer de faire mes propres illusions d'optique
   - 2e semaine : Tracer le diagramme de l'œil
   - 2e semaine : Préparer les documents pour la classe
   - 3e semaine : Répéter ma présentation
   - 3e semaine : Faire ma présentation devant la classe

8. ***Choisis le mode d'évaluation de ton projet.***
   - Répéter devant mes parents et recevoir leurs commentaires
   - Répéter devant Marie et Jean et recevoir leurs commentaires
   - Demander aux élèves de ma classe de commenter ma présentation et mes documents visuels
   - Remplir le formulaire d'autoévaluation
   - Prendre connaissance de l'évaluation de mon enseignant
   - Analyser la cassette vidéo

Adapté de : *Les intelligences multiples,* Bruce Campbell.

© Alberta Education, Canada, 2007



Pour de plus amples informations, consulter ces 3 volumes de Jacqueline Caron :

1. *Apprivoiser les différences* (pages 148-153)
2. *Quand revient septembre, vol. 1* (pages 424-427)
3. *Quand revient septembre, vol. 2* (pages 312-316)

Tiré et adapté de *Vivre la différence…* Année 2, Numéro 4, mars 2005. Reproduit avec permission

© Alberta Education, Canada, 2007

Annexe E : Méthode de jumelage en lecture

La façon proposée pour l'organisation du jumelage va permettre à chaque partenaire de jouer un rôle valorisant et d'éviter qu'un lecteur moins compétent ne se décourage et qu'un lecteur plus fort pense qu'il fait tout le travail. En créant les paires selon le schéma proposé, l'écart entre les forces de chaque membre de la paire est plus ou moins le même. Cette façon de faire la lecture en paire aide à développer la fluidité. Dans le schéma qui suit, l'élève 1 est le plus compétent en lecture et l'élève 24 est le moins compétent. Puisque l'écart entre le niveau de compétence en lecture de chaque élève est réduit, chaque paire peut lire un matériel qui est à son niveau. La paire A choisira un matériel plus avancé que la paire L.

Exemple de schéma des paires de lecteurs

Paire	Lecteurs
A	1 et 13
B	2 et 14
C	3 et 15
D	4 et 16
E	5 et 17
F	6 et 18
G	7 et 19
H	8 et 20
I	9 et 21
J	10 et 22
K	11 et 23
L	12 et 24

Pendant la *pratique coopérative*, le premier élève de chaque paire, c'est-à-dire l'élève désigné par les nombres 1 à 12, précisera son intention de lecture et lira pendant cinq minutes à haute voix. Son partenaire notera le nombre de phrases lues. Ceci aide à maintenir l'attention du deuxième élève et lui donne un modèle à suivre, car il aura à reprendre la même lecture pendant les cinq prochaines minutes. Cette démarche permet au lecteur moins habile de mieux réussir sa lecture, car il a déjà entendu le premier lecteur. Pendant que le deuxième lecteur lit, le premier note le nombre de phrases qu'il lit. Si les deux lecteurs de la paire ont de la difficulté avec un mot, ils lèvent la main et Madame Diane vient leur donner le mot.

Madame Diane a réparti les paires sur deux équipes que la classe a nommé *Équipe bleue* et *Équipe rouge*. Elle s'est assurée de rendre les équipes aussi équitables que possible en plaçant des paires de forces semblables dans chaque équipe. Le total des points représente les gains de l'équipe. Il n'y a donc pas de compétition.

© Alberta Education, Canada, 2007

Équipe rouge	Équipe bleue
Paire A : Lecteurs 1 et 13	Paire B : Lecteurs 2 et 14
Paire D : Lecteurs 4 et 16	Paire C : Lecteurs 3 et 15
Paire F : Lecteurs 6 et 18	Paire E : Lecteurs 5 et 17
Paire G : Lecteurs 7 et 19	Paire H : Lecteurs 8 et 20
Paire I : Lecteurs 9 et 21	Paire J : Lecteurs 10 et 22
Paire L : Lecteurs 12 et 24	Paire K : Lecteurs 11 et 23

Cette étape dure dix à douze minutes. Une fois que le deuxième élève a fini ses cinq minutes de lecture, le premier élève lui demande de raconter les évènements par ordre chronologique. Les élèves doivent ensuite ajouter les évènements à la ligne du temps. La prochaine étape dure également 10 à 12 minutes. Le premier lecteur fait une prédiction et lit pendant cinq minutes en s'arrêtant à la fin de chaque page pour vérifier sa prédiction et en faire une pour la page suivante. Après cinq minutes, les partenaires changent de rôle et poursuivent la lecture du texte.

Le pointage pour les prédictions

Lecteur	Partenaire
Fait une prédiction.	Donne un point pour une bonne prédiction.
Lit une page et s'arrête.	Donne un point pour la lecture et demande si la prédiction s'est réalisée. Donne un point pour avoir vérifié sa prédiction.
Continue en faisant une nouvelle prédiction.	

Notez bien que le point est accordé pour avoir vérifié la prédiction et non pour avoir une prédiction juste. Après cinq minutes, Madame Diane demande aux partenaires de changer de rôle. Quand les cinq minutes suivantes se sont écoulées, Madame Diane demande aux paires de cesser leur lecture.

Durant les cinq dernières minutes du cours, les élèves de chaque paire discutent des questions proposées par Madame Diane :

- ❑ Les actions du personnage principal correspondent-elles à ce que vous connaissez de sa personnalité et de ses caractéristiques physiques?
- ❑ Que feriez-vous dans cette situation?
- ❑ Les actions que vous proposez correspondent-elles à votre personnalité et à vos caractéristiques physiques?

Madame Diane demande ensuite à chaque paire de dire combien de points elle a accumulés durant cette activité. Ceux-ci sont ajoutés à leur équipe rouge ou bleue. Le lendemain, les deux équipes repartent à zéro. Finalement, les élèves auront à préparer un tableau avec les caractéristiques physiques et psychologiques du personnage principal.

© Alberta Education, Canada, 2007

Annexe F : Atelier – carrousel

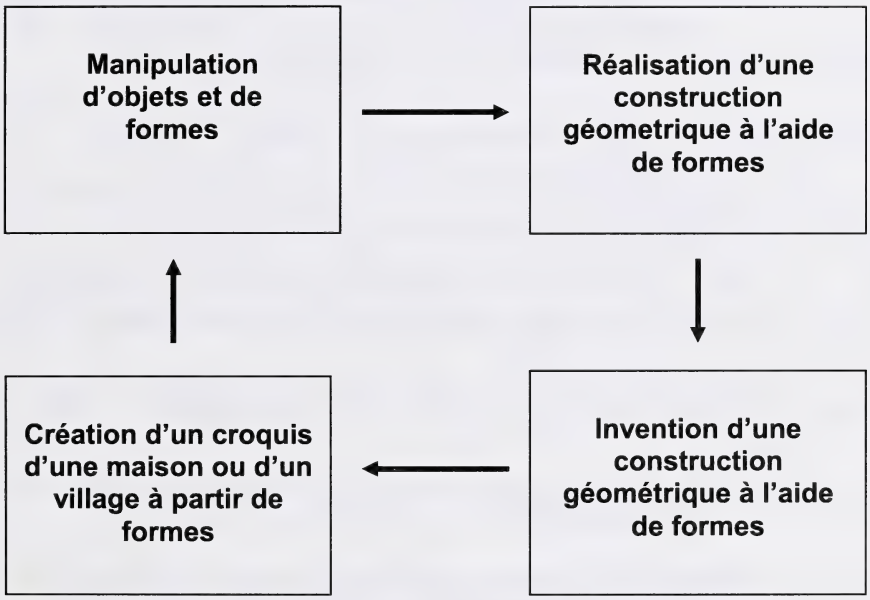
Lorsque le parcours des élèves est trop différent par rapport à une compétence donnée, en mathématiques par exemple, l'enseignant peut recourir à la formule d'atelier-carrousel.

À l'aide de quatre activités différentes, mais avec des niveaux de difficulté semblables, les élèves se regroupent pour faire une rotation d'une station à l'autre de l'atelier-carrousel.

Ainsi, ils peuvent atteindre un objectif en réalisant des tâches de manipulation, de réalisation, de création et d'invention.

Exemple :

Objectif à atteindre : exposer les élèves à la perception de différentes formes géométriques (voir croquis).



Les sous-groupes peuvent être formés de façons différentes. Les élèves peuvent se regrouper selon leur choix. L'enseignant peut aussi déterminer les membres de chaque équipe ou utiliser la technique du hasard.

Avant de permettre aux élèves de débuter les activités proposées, l'enseignant doit préciser les objectifs d'apprentissage, les tâches, le matériel disponible et l'horaire de fréquentation de chaque atelier.

Tiré de *Vivre la différence...* Année 1, Numéro 3, avril 2004. Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2007

Bibliographie

Archibald, J. et G. Libben. *Research Perspectives on Second Language Acquisition*, Mississauga (Ontario), Copp Clarke, 1995.

Aylwin, U. *La différence qui fait la différence : ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Montréal (Québec), ACPC, 1996.

Bélanger, S. « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 37-56.

Bernhard, J.-K. *Exceptionality Education Canada*, Calgary (Alberta), 1993, vol. 3, n° 4, p. 1.

Bolduc, G. et M. Van Neste. « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie Pédagogique,* n° 123 (avril-mai), 2002, Éducation, Loisir et Sport, Québec.

Brown, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*, 3e éd., Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall Regents, c1994.

Bruck, Margaret. « Switching Out of French Immersion », *Interchange on Educational Policy*, vol. 9, n° 4 (1978-1979), p. 86-94.

Caron, J. « Apprivoiser les différences », *Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal (Québec), Éditions de la Chenelière, 2003.

Caron, J. *Quand revient septembre, vol. 1*, Montréal (Québec), Éditions de la Chenelière, 1994.

Caron, J. *Quand revient septembre, vol. 2*, Montréal (Québec), Éditions de la Chenelière, 1997.

Cummins, Jim. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon (England), Multilingual Matters, c1984.

Doré, L., N. Michaud et L. Mukarugagi. *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*, Montréal (Québec), Chenelière/McGrawHill, 2002.

Ellis, Rod. *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*, Clevedon (England), Multilingual Matters, c1992.

Grandguillot, M.-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette, 1993.

Gillig, J.-M. *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique*, Paris, Hachette Éducation, Collection pédagogies pour demain, Didactiques pédagogiques pour demain, 2001, 191 p.

© Alberta Education, Canada, 2007

Jordan, A. et P. Stanovich, « Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept », *International Journal of Disability*, vol. 48, n° 1 (2001), p. 33-52.

Levine, M. *À chacun sa façon d'apprendre*, Varennes (Québec), ADA, inc., 2002.

Lightbown, Patsy M. et N. Spada. *How Languages are Learned,* Oxford (England), Oxford University Press, c1993.

Mécanismes utilisant l'électricité, 5e année, Edmonton Public Schools, Edmonton, (Alberta), 1998, 93 p. (pour le scénario de 5e année, l'électricité).

Morse, M., F. John et C. Pomerleau. *Arrimage. Troisième année,* Les éditions L'image de l'Art (Guide pédagogique) Module 2 – « Si tu n'existais pas, il faudrait t'inventer! », Montréal (Québec), 1995, 58 p.

Perrenoud, P. (1997a). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 2e éd., Paris, ESF, 2000.

Perrenoud, P. *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 1995.

Perrenoud, P. *Où vont les pédagogies différenciées? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation* [en ligne], 1996.

Polloway, E., J. Patton et L. Serva. *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*, Upper Saddle River (N.J.), Merrill, 2001, 611 p.

Przesmycki, H. et A. Peretti. *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 1991.

Richard-Amato, Patricia A., *Making it Happen : Interaction in the Second Language Classroom : from Theory to Practice*, 2e éd., White Plains (NY), Longman, c1996.

Rousseau N. et S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 2003.

Rousseau, N. et L. Langlois. V*aincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy (Québec), Presses universitaires du Québec, 2003.

Tomlinson, Carol Ann. *La classe différenciée*, Montréal (Québec), Chenelière/Didactique, 2004, 176 p.

Trites, R. L. *Learning Disabilities and Prediction of Success in Primary French Immersion : an Overview*, Toronto (Ontario), ministère de l'Éducation, 1986.

Trites, R. L. et P. Moretti. *Assessment of Readiness for Primary French Immersion*, Toronto (Ontario), ministère de l'Éducation, 1986.

Wiss, Corrinne A. « Crosslinguistic Comparisons of Learning Disabilities in French Immersion Poor Readers », *Canadian Journal of Special Education,* vol. 9, n° 2, 1993, p. 171-176.

© Alberta Education, Canada, 2007

Ressources recommandées

Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, Alberta Learning, 2001.

Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique, Alberta Education, 2005.

Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies, Alberta Learning, 2000.

Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles de l'alcoolisation fœtale (ETCAF), Alberta Education, 2006.

Enseigner aux élèves doués et talentueux, Alberta Learning, 2002.

Les plans d'intervention personnalisés, Alberta Education, 2007.

Révéler le potentiel, Alberta Education, 2007.

© Alberta Education, Canada, 2007

LIBRARY AND ARCHIVES CANADA
Bibliothèque et Archives Canada
3 3286 53931458 9